

INTRODUÇÃO

O presente texto de dissertação é fruto de uma problemática que vem preocupando muitos docentes de língua portuguesa das escolas públicas brasileiras, principalmente aos participantes do Profletras, o baixo desempenho da leitura e da produção escrita no Ensino Fundamental. O Profletras, Programa Nacional de formação continuada, (Pós-graduação *stricto sensu*), voltado para os professores de Língua Portuguesa da rede pública, visa à melhoria na qualidade do ensino no país por meio de atividades e pesquisas que promovam práticas de letramento.

Nesse contexto, o professor discente torna-se um pesquisador da sua própria prática em sala de aula através do desenvolvimento da pesquisa-ação, método que permite ao professor investigar, refletir, discutir uma problemática e apontar possíveis soluções por meio de uma proposta de intervenção elaborada com base em suportes teórico e práticos ao mesmo tempo.

O baixo desempenho dos alunos em relação à leitura e à produção textual é um problema presente em toda a Educação básica, em especial no Ensino Fundamental, conforme temos constatado em nossa experiência em sala de aula há 18 anos como professora de Língua Portuguesa e também conforme apontam vários trabalhos acadêmicos, pesquisas educacionais, dentre outros. No entanto, acreditamos que é possível mudar essa realidade através de uma metodologia que considere o processo de leitura e produção de texto como uma atividade autêntica, organizada e sistematizada a partir de *sequências didáticas*.

O trabalho com a leitura e produção de texto a partir de Sequências Didáticas de gêneros é uma proposta que vem sendo objeto de estudo para muito pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior, dentre os quais destacam-se os apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo esses autores, por meio de Sequências Didáticas é possível elaborar e desenvolver atividades e exercícios variados que permitirão aos alunos apropriarem-se das técnicas e dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em diferentes situações de comunicação.

Diante disso, a partir de nossa experiência em sala de aula como professora de língua portuguesa e como discente do Profletras, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, com o intuito de investigar a contribuição do trabalho com a sequência didática na sala de aula para o aprimoramento da leitura e da escrita, tendo em vista a dificuldade observada em algumas turmas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da escola

onde trabalho, em ler e produzir textos escritos. Para a realização dessa pesquisa buscamos suporte teórico principalmente no Interacionismo Sociodiscursivo (*ISD*) sobre sequência didática para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

Com base nessa teoria, desenvolvemos uma proposta de intervenção por meio da elaboração e aplicação de uma Sequência Didática do gênero conto em uma das turmas do 7º ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Raimundo Ribeiro de Souza, localizada no município de Jacundá – PA. Almejamos a princípio, responder os seguintes questionamentos: quais as contribuições da Sequência Didática, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, para o desenvolvimento das práticas de letramentos no contexto escolar? Como o ensino de gêneros por meio de Sequências Didáticas pode contribuir para o desenvolvimento de práticas reais de linguagem envolvendo à leitura e à produção textual? Que capacidades de ação de linguagem são necessárias para a produção do gênero conto? Quais são as funções e os aspectos formais que esse gênero possui?

Nessa perspectiva, o objetivo geral da nossa pesquisa consiste em investigar e discutir as contribuições que a ferramenta Sequência Didática de gêneros textuais oferece para o desenvolvimento das práticas de letramentos voltadas para à leitura e à escrita no contexto escolar, considerando a abordagem interacionista sociodiscursiva. E para complementar essa proposta acrescentamos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir e refletir teorias que comprovam que o ensino de gêneros, por meio de sequências didáticas, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas reais de linguagem no contexto escolar.
- Propor e desenvolver uma Sequência Didática para o ensino do gênero conto, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de viabilizar práticas de letramento no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Optamos por desenvolver a pesquisa tendo como base as teorias do *ISD*, Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvidas pelo grupo de Genebra, Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004), em virtude do *ISD* ser compreendido como uma teoria que considera a interação entre a leitura-escrita e o aprendiz como resultado do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. Além disso, estudiosos dessa teoria apontam ainda para a importância das estratégias de intervenção sistemáticas do professor para as interações entre o aprendiz e o texto,

dando ênfase para a elaboração e aplicação de Sequência Didática como ferramenta para o ensino da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, por considerar a importância das práticas de linguagem no contexto social para o desenvolvimento linguístico dos alunos, o *ISD* enfoca o ensino da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais compreendidos como instrumentos de mediação entre as estratégias de ensino e o material de trabalho indispensável para o ensino-aprendizagem da textualidade.

Outro motivo que nos levou a optar pelos estudos do *ISD*, foi o fato deles serem ainda poucos conhecidos no Brasil, principalmente pelos professores das escolas públicas da Educação Básica, pela falta de divulgação de trabalhos realizados tendo como base essa teoria.

Diante disso, acreditamos que o ensino de leitura e produção textual com base nas teorias do *ISD*, em relação à sequência didática e à inserção do conceito de gênero como objeto de ensino da língua, pode contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras, principalmente da escola onde atuo. Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa contribua para a divulgação e popularização dessas teorias.

Tendo em vista esse objetivo, optamos trabalhar com a Sequência Didática do gênero **conto**, pois se trata de um gênero que faz parte currículo do 7º do Ensino Fundamental, e também por acreditarmos que as narrativas são uma excelente forma de manifestação da linguagem. Através da leitura e produção de narrativas, os alunos podem expressar sua imaginação, narrando fatos e acontecimentos fictícios a partir da intertextualidade com histórias de uma realidade vivida, ouvida ou lida em suas experiências de letramento.

Para embasar a pesquisa no desenvolvimento dos temas que a perpassam, buscamos suporte teórico nos seguintes estudos: para a abordagem sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, nos embasamos nos estudos de alguns autores como: Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004); Machado (2005), Cristovão e Nascimento (2011) e Marcuschi (2011); para embasar as discussões sobre sequência didática e o trabalho com o gênero em sala de aula e para orientar a elaboração da proposta da Sequência Didática e do modelo didático, buscamos suporte teórico nos estudos de Rojo e Cordeiro (2004); Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Barros e Rios Registro (2014); para sustentar a análise a respeito do estudo e produção de textos narrativos (**conto**), Köche, Marinello, e Boff (2015); Köche e Marinello (2015); Machado (1994); embasando o estudo sobre gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e sobre gênero e ensino, Lima (2014); Dolz e Schneuwly (2004), Meurer, Bonini, Motta-Roth, Reiff (2005) dentre outros.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução, das considerações finais, das referências e dos anexos.

No primeiro capítulo, encontra-se uma breve abordagem sobre o conceito de gêneros textuais /discursivos numa perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Tratamos também sobre o ensino de gêneros enfatizando sua importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita como forma autêntica de interação social da linguagem humana. Nesse capítulo apresentaremos ainda algumas considerações sobre as sequências textuais e tipos de discurso. Por último também discorreremos um pouco sobre o conto, destacando alguns aspectos e características desse gênero textual.

No segundo capítulo, apresentamos uma abordagem sobre a sequência didática, o modelo didático e a lista de constatação, considerando as teorias defendidas pelo (*ISD*). O terceiro capítulo foi destinado à descrição da pesquisa e apresentação dos aspectos metodológicos que nortearam a elaboração e aplicação da Sequência Didática. Ainda nesse capítulo, relatamos os caminhos percorridos para gerar os dados analisados nesse trabalho.

No quarto e último capítulo, realizamos a análise das produções dos alunos, o que nos permitiu afirmar que é possível desenvolver a leitura e a escrita de gêneros textuais no contexto escolar por meio da sequência didática.

Os textos analisados mostraram-nos que os ganhos ao desenvolver uma sequência didática em sala de aula são significativos, pois ao desenvolver as atividades propostas pela SD, os alunos passaram a conhecer melhor as especificidades do gênero conto tornando-se habilitados a produzir textos mais significativos e mais próximo das práticas de uso real do gênero estudado.

No final desse trabalho, fizemos algumas reflexões sobre os erros e os acertos cometidos durante o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada. Destacamos também algumas dificuldades e as vantagens do trabalho com a Sequência Didática em sala de aula. Por último, explicitamos o desejo de que essa pesquisa contribua para as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa a partir da elaboração e aplicação de sequências didáticas envolvendo os gêneros textuais.

1 PERCURSO TEÓRICO

Nesse primeiro capítulo, apresentamos uma breve abordagem sobre o conceito de gênero, considerando as teorias elaboradas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, corrente teórica, que serviu de base para nossa pesquisa por considerar o texto como unidade pelo meio da qual as práticas de linguagem se manifestam. Nesse capítulo, usamos como base teórica para fundamentar nossas discussões os estudos de Lima (2014); Machado (2005); Dolz e Schneuwly (2004); Cristovão e Nascimento (2011); Bonini (2005), por considerar que esses autores apresentam contribuições significativas em relação às temáticas abordadas nesta unidade.

1.1 Interacionismo Sociodiscursivo: uma breve contextualização

O interacionismo Sociodiscursivo é uma teoria que surgiu por volta de 1980 com a criação de um grupo de estudiosos denominado *grupo de Genebra*. Coordenado por Jean-Paul Bronckart. O grupo se dedicava ao estudo dos fenômenos linguísticos e do funcionamento da linguagem humana, principalmente àquelas que se desenvolvem a partir das interações verbais em diferentes contextos.

Inicialmente o grupo contou com a participação de pesquisadores de outras áreas, como da Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outros. No entanto, foi com base nos fundamentos teóricos da psicologia da linguagem que o *ISD* desenvolveu seus estudos acerca das práticas de linguagem criando um modelo psicológico de aprendizagens das línguas. De acordo com Cristovão e Nascimento (2011), ao criar um modelo psicológico da aprendizagem das línguas, Bronckart (1999), reitera a sua proposta com os postulados de Vygotsky, sua fonte de referência, em relação aos fenômenos psicológicos de funcionamento do pensamento.

Segundo as autoras, nesse modelo psicológico das línguas Bronckart (1999), considera que há uma fusão entre os esquemas representativos: na interação com o contexto físico e social e os esquemas comunicativos: na interação verbal. Dessa forma, o autor define as ações da linguagem em dois níveis: o nível sociológico e o nível psicológico. O nível sociológico refere-se às operações de contextualização, contexto físico e contexto social (contexto extralinguístico) e o nível psicológico corresponde às operações de textualização (contexto linguístico).

Nesse sentido, para os teóricos do *ISD*, o objeto de observação dos linguistas e psicólogos deve ser as unidades linguísticas que funcionam em interação com o contexto extralinguístico. Diante disso, compreende-se que o *corpus* de estudo do Interacionismo Sociodiscursivo são as ações da linguagem e seu contexto, ou seja, o texto, que na definição do *ISD*, são produções verbais ativas em forma de textos/ gêneros do discurso:

Pela proposta do Interacionismo Sociodiscursivo da Escola de Genebra, os elementos que compõem os *corpora* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua (abordagem estruturalista), mas também como *marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas*. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Segundo as autoras, nessa proposta, o que se enfatiza são as formas do enunciado (gêneros) ao considerar “as determinações da interação e da enunciação nas diferentes situações de produção de textos e as operações - no nível sociológico e psicológico”. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 40).

Lima (2014), acrescenta ainda que o interacionismo Sociodiscursivo leva em consideração os aspectos discursivos, buscando estabelecer a relação entre as ações humanas e as ações da linguagem. Para ele:

o interacionismo Sociodiscursivo defende que as ações humanas devem ser consideradas em seus aspectos sociais, pois assim é possível que o homem seja investigado em sua verdadeira essência, ou seja, como um ser que interage e se constitui por meio da linguagem. (LIMA 2014, p. 20).

Segundo o autor, é por meio da linguagem que o ser humano age e interage uns com os outros socialmente, e ao mesmo tempo é o convívio social que leva o ser humano a se apropriar dos signos linguísticos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

De acordo com Bronckart (2012), uma criança só se apropria do valar comunicativo dos signos quando entra em contato com as práticas languageiras, ou seja, quando começa a interagir socialmente por meio da linguagem. Dessa forma, compreende-se que sem a interação não há a construção da linguagem nem do pensamento.

Nesse sentido, ao compreender que pela linguagem se pode agir sobre os outros indivíduos, a criança aprende que também pode agir sobre seu próprio comportamento e com isso constitui seu pensamento. Sobre isso, Lima (2014), afirma que:

(...) em seu princípio, a linguagem é utilizada como forma de comunicação com o social; depois ela institui-se como um meio que o indivíduo usa para controlar seus próprios pensamentos; por fim ela torna-se uma linguagem interior, pois se desprende de suas características exteriores e passa a instrumentalizar a própria forma de agir do ser humano. (LIMA 2014, p. 20).

Conforme o autor, esse agir linguageiro efetiva-se em forma de gêneros textuais existentes na sociedade. São esses gêneros que possibilitam a interação entre as pessoas sociodiscursivamente, seja através dos textos de ordem livre como a conversa, por exemplo, ou por meio de textos mais padronizados como o ofício e a procuração. Dessa forma, na visão do *ISD*, os gêneros são instrumentos reguladores das ações verbais do ser humano.

Assim, de acordo com Machado (2005), o *ISD* não considera “os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada, nem considera que sua análise seja o seu objetivo maior”. Segundo a autora, “as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais”. (MACHADO 2005, p. 238).

Para o *ISD*, portanto, um texto é o resultado de uma ação verbal, de uma prática de linguagem produzida envolvendo aspectos como o momento de produção, o contexto e a relação entre seus interlocutores. Um texto, nesse sentido, jamais é produzido do nada para o nada. O texto sempre surge a partir de uma necessidade, com um objetivo e uma finalidade específica.

Embora essa teoria venha sendo desenvolvida já há alguns anos em outros países, no Brasil o *ISD* só veio a ser divulgado mais amplamente nos últimos anos, quando foi estabelecido um diálogo entre os pesquisadores brasileiros e o grupo de Genebra, o que favoreceu o desenvolvimento de muitas pesquisas voltadas para o ensino de gêneros de autores como Rojo (2000); Machado (1998); Cristovão et. al. (2011); entre outros.

1.2 Gêneros textuais /discursivos: conceito e contribuições para o ensino da escrita

Desde a Antiguidade, vários estudiosos têm procurado delimitar e classificar os gêneros. De acordo com Lima (2014), Aristóteles, na busca de um conceito para os textos da época, definiu uma classificação para os gêneros. Considerando as áreas da retórica e da literatura, Aristóteles classificou os gêneros em épico, poético, mimético, ficcional, lírico, judiciário, epidíctico e deliberativo.

Segundo Marcuschi (2011), com a crítica do romantismo à estética clássica esse conceito de gênero com base em Aristóteles enfraqueceu e com o passar dos séculos, muitos outros gêneros foram surgindo como: a carta, a notícia, o romance, o conto, o editorial, etc. Com o surgimento desses novos gêneros, a definição de texto ganhou novos significados e a noção de gênero estendeu-se a toda produção textual. Segundo o autor, essa situação levantou uma série de questionamentos entre os estudiosos da linguagem sobre qual seria a definição mais adequada para o conceito de gênero. Um desses questionamentos, nas palavras do autor, partia da seguinte indagação: “que categoria é essa a que chamamos de gênero textual”.

Na busca por resposta a essas e outras perguntas sobre o assunto, muitas teorias acerca do gênero foram surgindo. Nesse sentido, Marcuschi (2011), afirma que a partir das reflexões apresentadas por Bakhtin (1979), acerca do gênero como “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável” (op. cit. 2011, p.18), começaram a surgir um número exagerado de concepções acerca do gênero que, segundo o autor, beiram ao absurdo.

No entanto, algumas dessas teorias que surgiram a partir dos postulados de Bakhtin (1979), tornaram-se muito conhecidas e aceitas no universo acadêmico até hoje. Em Meurer, Bonini, Mota-Roth (2005), encontra-se a descrição de algumas dessas, sendo elas: abordagem sociosemiótica, abordagem sociorretórica, e a abordagem sociodiscursiva. Por questões de objetividade, apresentaremos neste trabalho uma breve consideração apenas sobre a abordagem sociodiscursiva, por se tratar da fonte teórica que embasou a nossa pesquisa sobre sequência didática.

1.3 Gêneros do discurso na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Machado (2011), com base em nos estudos teóricos do *ISD*, Bronckart (1996), Dolz e Schneuwly (1994), traça algumas considerações sobre a noção de gêneros esclarecendo primeiro o que eles não são para depois explicar o que eles realmente são.

Em primeiro lugar a autora afirma que gênero não é tipo de discurso. Para o *ISD* tipos de discursos “são segmentos de textos ou até mesmo um texto inteiro que apresenta características próprias” (MACHADO, 2011, p. 242) e que se manifestam nos níveis:

semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, da planificação e no nível do texto. (Trataremos mais detalhadamente sobre os tipos de discurso no próximo item desse trabalho).

No entanto, segundo a autora, pode-se admitir que os tipos de discurso se constituem como uma das características dos gêneros, uma vez que estão presentes em todos os textos e consequentemente em todos os gêneros, já que todo texto se baseia em determinado gênero.

Em segundo lugar, Machado (2005), esclarece que gênero de texto não é tipo de sequência, uma vez que tipo de sequência para o *ISD* corresponde às formas possíveis de planificação dos conteúdos, aos scripts e às esquematizações do texto. Essas sequências estão classificadas em seis tipos: sequência dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva.

Assim como os tipos de discurso as sequências também apresentam algumas características que se manifestam em diferentes níveis: semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, teórico e ainda nos níveis de suas relações com os tipos de discurso e no nível da relação com o texto. (Falaremos um pouco mais sobre os tipos de sequência no próximo tópico desse trabalho).

Após esclarecer o que os gêneros não são, Machado (2005), procura explicar o que eles são de acordo com as ideias do *ISD*.

Em sua reflexão sobre o que os gêneros são, a autora apresenta a ideia de gêneros de textos como reguladores e produto das atividades sociais de linguagem. Segundo ela, as diferentes atividades sociais fazem com que surjam determinadas formas de comunicação que se estabelecem de forma mais ou menos forte constituindo os gêneros de textos.

Os gêneros, nesse sentido, correspondem ao conjunto de ferramentas pré-existentes às nossas ações, das quais podemos nos servir para realizar nossas atividades de linguagem. Machado (2005, p. 250), acrescenta que: “os gêneros constituem-se como pré-construtos existentes antes de nossas ações, necessários para sua realização”, ou seja, são formas de referência textuais usadas como reguladoras das atividades sociais de linguagem.

Nessa mesma perspectiva de discussão a respeito de uma noção de gênero Marcuschi (2011), assevera que:

“o *ISD* centraliza a questão das condições externas de produção de textos e desenvolvem sua concepção das ações de linguagem e seu contexto. Com a noção de gênero de texto fica descartada a noção de “tipo de texto”, uma vez que os gêneros é que correspondem às unidades psicológicas que são as ações de linguagem”. (MARCUSCHI 2011, p. 36).

Nesse sentido compreende-se que, ao produzir um texto, o indivíduo tem sempre em mente uma finalidade ligada às suas necessidades e interesses conforme suas práticas linguageiras. Por isso toda produção textual tem sempre uma intencionalidade que varia de acordo com as situações de comunicação. Em tais situações, as pessoas interagem umas com as outras por meio de uma diversidade de texto.

Nas palavras de Lima (2014, p. 23) “essa diversidade de textos, por meio dos quais os indivíduos se apropriam para efetivarem suas práticas de linguagem, a literatura linguística, tem denominado de gêneros textuais /discursivos”.

Feitas essas considerações sobre o conceito de gênero, traçaremos a seguir algumas discussões sobre sequências textuais.

1.4 Critérios de caracterização dos gêneros: sequências textuais e tipos de discursos

Machado (2005), afirma que de acordo com as teorias do *ISD*, a identificação dos tipos de discursos e das sequências textuais não é suficiente para definir a identificação e classificação dos gêneros, ou seja, os gêneros não podem ser definidos exclusivamente com base na sua materialidade linguística. No entanto, segundo a autora, isso não permite afirmar que a identificação das sequências e dos tipos de discurso seja inútil ou negar que ela possa ser usada, ao lado de muitos outros, como critério para caracterizar determinado gênero.

Neste sentido a autora conclui:

“Do mesmo modo, constatar que *tipo de discurso* e *tipo de sequência* não são critérios suficientes para classificar *gêneros* não permite negar suas ocorrências nos textos nem afirmar, categoricamente, que eles não precisam ser ensinados e aprendidos ou que seja inútil desenvolver pesquisas que os tomem como objetos”. (MACHADO, 2005, p. 248)

Dessa forma, como em nossa proposta optamos por trabalhar o conto, um gênero textual que pode apresentar diferentes formas de sequências textuais e diferentes tipos de discursos, faz-se necessário explicitar nesta fundamentação, alguns conceitos teóricos sobre as sequências textuais e os tipos de discursos, na perspectiva de compreender e explicitar a importância desses recursos linguísticos na construção da narrativa, especificamente do conto.

1.4.1 Sequências Textuais

Conforme Machado (2005), na perspectiva do *ISD*, os de tipos sequências textuais correspondem às formas possíveis de planificação dos conteúdos e às esquematizações do texto e são definidas considerando diferentes níveis: nível semântico pragmático, nível morfossintático, nível psicológico, nível teórico, nível de sua relação com os tipos de discurso e no nível de sua relação com os textos.

No nível semântico as sequências textuais representam (resumidamente) as formas mais canônicas de produção textual, narrar, descrever, argumentar, etc. No nível morfossintático, as sequências textuais são caracterizadas por apresentar um plano construído por unidades linguísticas típicas de cada uma delas. Já no nível psicológico elas correspondem às operações discursivas usadas pelo produtor para organização dos conteúdos do texto.

Quanto ao nível teórico as sequências são consideradas como arquétipo, ou seja, como modelos abstratos de organização textual. A relação com os tipos de discurso se dar pelo fato de que, geralmente há predomínio de uma determinada sequência em cada tipo de discurso. E na relação com os textos as sequências não apresentam nenhuma obrigação qualquer com os textos, ou seja, um texto produzido sem apresentar nenhuma sequência textual.

Em seu artigo intitulado *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam*, Bonini (2005), apresenta a noção de sequência textual esquematizada por Michel Adam (1980/1990).

Segundo Bonini, na análise de Adam ao se aproximar do modelo de análise linguística francesa, considera o texto como um objeto cercado e determinado pelo discurso. Nesse contexto, as sequências textuais “são vistas como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizam como recurso composicional dos vários gêneros”. (BONINI, 2005, p. 208). Nesse sentido, podendo ser consideradas como um mecanismo de textualização e de planificação do texto.

De acordo com Lima (2014), chamadas também de tipos de texto, as sequências textuais podem ser consideradas como formas abstratas utilizadas pelos produtores e pelos receptores dos textos tanto para sua produção quanto para sua compreensão.

Com base na teorização feita por Adam (1992), sobre as sequências textuais, Bonini (2005), classifica-as em cinco tipos básicos: sequência, narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Falaremos a seguir resumidamente sobre cada uma delas.

1.4.1.1 A sequência narrativa

A sequência narrativa caracteriza-se por apresentar os elementos básicos que compõem uma história, personagens, ações, desenrolar das ações, acontecimentos, compondo um enredo com início, meio e fim.

De acordo com o esquema delineado por Michel Adam (1980/1990), Bonini (2005), explica que a narrativa pode ser composta por uma forma simples: *situação inicial, meio e fim*, ou apresentar uma estrutura mais complexa formada pela *situação inicial*, (orientação) pela *complicação* ou *conflitos*, pelo desenvolvimento das *ações*, pela *resolução* dos conflitos e pela *situação final*. Podendo apresentar ainda, com menos frequência mais duas fases, uma chamada de *avaliação* e a outra de *moral*, como no caso do conto, das fábulas e do romance por exemplo. Nesse tipo de sequência predomina o discurso narrativo.

Ex.: Um soldado no Iraque recebeu uma carta da sua namorada, que dizia o seguinte: "...Querido John: Não podemos continuar com esta relação.

1.4.1.2 A sequência descritiva

De acordo com Bonini (2005), a sequência descritiva é a que apresenta menos autonomia em comparação com outras, pois dificilmente ela será encontrada de forma predominante em um texto. Geralmente é utilizada a serviço da narrativa, principalmente na apresentação do espaço e dos personagens. No caso do conto especificamente, podemos encontrar com frequência esse tipo de sequência principalmente na situação inicial onde o narrador apresenta as personagens, o espaço e a ação principal do enredo. No entanto, pode ocorrer em várias partes de um texto, uma vez que não apresenta uma ordem fixa nem linear como a narração.

Ex.: O homem que encontrei era alto, magro, parecia estar agitado e pedia por comida. Notei nele um ar de sofrimento caracterizado pelas roupas sujas e rasgadas e mão bastante calejadas quem sabe pelos descaminhos da vida.

1.4.1.3 A sequência explicativa

A sequência explicativa é usada com o objetivo de esclarecer uma dúvida ou um questionamento, geralmente levantado pelo próprio produtor do texto, que julga ser necessário apresentar uma explicação. Conforme a teoria apresentada por Bonini, essa explicação, na

maioria das vezes pode ter caráter descritivo, quando empregada no sentido de responder à pergunta como fazer? Nesse caso, descreve passos para como atingir um objetivo. Quando usada no sentido explicativo, seu objetivo é apresentar um esclarecimento de uma ideia.

Em suma, a sequência explicativa caracteriza-se por apresentar três fases: levantamento de um questionamento, considerado pelo produtor com incontestável (problema); resposta a um questionamento (explicação), sumarização da resposta (avaliação).

Ex.: Verbo intransitivo: É aquele verbo que não rege complemento para ter sentido completo. Ex.: os alunos já saíram.

1.4.1.4 A sequência argumentativa

Na argumentação procura-se por meio de um raciocínio lógico, apresentar argumentos que direcionem a ação verbal na tentativa de convencer o interlocutor em relação a um determinado tema. Nesse sentido, a composição da sequência argumentativa consiste basicamente na apresentação de uma tese, na sustentação da tese através dos argumentos e na conclusão.

A sustentação dos argumentos é feita pela contraposição dos operadores argumentativos, mecanismos textuais usados com a função de opor um enunciado a outro já dito anteriormente. Como exemplos desses operadores de oposição, típicos da argumentação, podemos citar as conjunções, *mas, porém, contudo, etc.* Apesar de ser possível empregar sequências argumentativas no conto, não a encontramos de forma predominante neste tipo de gênero, porém ela pode aparecer em meio às demais sequências.

Ex.: “(...) Não há limites para o imaginário humano. Mesmo em condições adversas, o homem é capaz de criar representações da realidade, seja com a intenção de mudar uma situação vigente, seja pra sair da rotina monótona do cotidiano ou fugir de uma realidade hostil à vida. (...)”

Disponível em: <http://letrasmundosaber.blogspot.com.br/2008/12/texto-dissertativo-argumentativo.html> Acesso em: 28 jun. 2013.

1.4.1.5 A sequência dialogal

A sequência dialogal apresenta uma característica diferente das demais por ser poligerada, ou seja, apresenta mais de um interlocutor, podendo esses interlocutores serem também personagens, quando a sequência compõe um gênero da ficção.

Por se apresentar somente em trechos discursivos interativos dialogados, essa sequência é encontrada com mais frequência nos gêneros orais, relacionados à conversação e suas variantes como a entrevista, a conversa telefônica, o debate, etc. A sequência dialogal acontece quando se estabelece um diálogo entre os interlocutores com a troca de turnos entre os participantes da conversação. Essa sequência também pode aparecer com bastante frequência no conto, usada a serviço da narrativa, quando por meio do discurso direto, o narrador representa a fala das personagens.

Feitas essas considerações sobre os tipos de as sequências textuais, apresentaremos a seguir, conforme afirmamos no início dessa sessão, alguns conceitos sobre tipos de discursos de acordo com o *ISD*, tendo como base, os estudos de Lima (2014) e Machado (2005).

Ex.: - *Oi, como você está?*
 - *Vou bem, obrigado. Há quanto tempo!!*
 - *Pois é, essa correria louca...*
 - *De repente, podemos marcar alguma coisa...*
 - *Quem sabe agora!?*

1.4.2 Tipos de discursos

Lima (2014), assegura que para o *ISD*, tipos de discursos são formas linguísticas encontradas em um segmento de texto ou até um em texto inteiro responsáveis por constituir a situação de enunciação, ou seja, por desvelar os mundos discursivos.

De acordo com Machado (2005), atualmente considera-se que existem quatro tipos de discurso: discurso interativo, teórico, relato interativo e a narração.

1.4.2.1 O discurso interativo

O discurso interativo estabelece uma relação estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção. Assim, nesse tipo de discurso há a presença de marcas linguísticas que se referem tanto ao produtor quanto ao receptor do texto, ao espaço e ao momento da produção, Lima (2014). Esses elementos, chamados de dêiticos, são responsáveis pelo conhecimento dos princípios organizadores da ação da linguagem. Exemplos: eu, você, tu, me, aqui, ali, nessa casa, naquele lugar, hoje, agora, amanhã, semana que vem etc.

Faz parte também das características desse tipo de discurso a presença de substantivos próprios, verbos, adjetivos, pronomes na primeira e segunda pessoa, referindo-se aos participantes da ação verbal. Quando dialogado, o discurso interativo é marcado pela presença de um grande número de verbos e de frases declarativas nos turnos de fala.

Ex.: -*Bom dia, Peter. Melhor tarde do que nunca!*
 -*Bom dia, Ian. Eu não estou atrasado, estou?*
 -*Não, não está, mas não chegou tão cedo como de costume.*
 - *Estou brincando. O que aconteceu? Você levantou tarde?*

1.4.2.2 O discurso teórico

Segundo Lima (2014), esse tipo de discurso é bastante presente na dissertação escolar. Caracteriza-se por apresentar uma simultaneidade entre o mundo discursivo e o momento da interação verbal. Nesse tipo de discurso os conteúdos são organizados e mobilizados por meio de um expor autônomo. Nesse sentido, existe uma autonomia entre os elementos físicos da ação de linguagem que produz o texto. Além disso, não há presença de elementos linguísticos que façam referência direta ao produtor do texto, nem ao espaço e ao espaço da interação verbal.

Como geralmente se apresenta de forma monologada e escrita, no discurso teórico não é comum encontrar frases declarativas, nomes próprios, pronomes e verbos em primeira e segunda pessoa, que se refiram aos produtores da ação verbal, nem a presença de adjetivos e marcadores temporais e espaciais. Porém é comum encontrarmos a presença de marcadores lógico-argumentativos como: *mas, porém, por outro lado, entretanto*, etc.

Ex.: *Fabricantes e firmas que oferecem serviços frequentemente recorrem a agências de publicidade para tornar seus produtos ou serviços conhecidos pelo público e aumentar suas vendas.*

1.4.2.3 O discurso relato interativo

Nesse tipo de discurso há uma independência entre o mundo discursivo e o mundo ordinário dos agentes da interação verbal. Para Machado (2005), esse aspecto caracteriza uma disjunção entre esses mundos. No entanto, pode haver a presença de elementos linguísticos que se refiram ao produtor do texto, como os dêiticos, por exemplo, ocorrendo formas verbais e pronomes de primeira pessoa e segunda pessoa. Os verbos costumam aparecer no pretérito

perfeito ou imperfeito, marcando o distanciamento temporal entre o momento dos acontecimentos e o momento da produção, estabelecendo a relação de disjunção.

O discurso relato interativo desenvolve-se num mundo discursivo do Narrar, apresentando personagens e acontecimentos. Geralmente, apresenta-se em forma de monólogo representando uma realidade ou uma ficção. É comum tipo de discurso aparecer em contos, romance, peça teatral. Nele há uma forte presença de organizadores temporais, como os advérbios. Há também o emprego de verbo, adjetivos e pronomes de primeira e segunda pessoa estabelecendo uma ligação entre os participantes da interação.

Ex.: - *Você quer saber o que aconteceu naquele dia?*

- *Está bem, eu vou contar.*

- *Naquele dia eu estava sozinha em casa. Não havia mais ninguém lá comigo. De repente, eu ouvi um barulho no quintal, como se alguém tivesse pulado o muro. Quando pensei em ver o que estava acontecendo, já era tarde, os bandidos já estavam dentro de casa. Eles me amarraram e eu não pude reagir. Eles levaram tudo que puderam carregar eu não pude fazer nada.*

- *Você acredita nisso?*

1.4.2.4 O discurso narrativo

Assim como no relato interativo, no discurso narrativo também é construído um mundo totalmente disjunto ao mundo comum dos agentes da interação verbal, ou seja, os fatos e as ações narradas não apresentam nenhuma conexão com os mundos do produtor e do receptor do texto. Porém, nesse tipo de discurso alguns elementos linguísticos condizem espaço-temporalmente com os mundos ordinários dos participantes da interação verbal.

A narração desenvolve-se num mundo discursivo envolvendo personagens e acontecimentos de forma autônoma sem que haja uma relação com o contexto físico de sua produção. Nesse sentido, Lima (2014), reitera que dificilmente há presença de elementos linguísticos que fazem referência a quem produz o texto.

Conforme o autor, esse tipo de discurso apresenta-se principalmente na modalidade escrita e em forma de monólogo. Configura-se também por apresentar frases declarativas, verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito, marcando o distanciamento entre o desenvolvimento das ações e o momento de produção do texto. O pretérito mais que perfeito também pode ser usado para indicar a relação retroativa dos acontecimentos narrados.

Em relação aos aspectos linguísticos, o discurso narrativo também é caracterizado por apresentar organizadores temporais e espaciais como os advérbios, frases declarativas,

expressões nominais definidas, sintagmas subordinativos e coordenativos, bem como adjetivos e pronomes de primeira e terceira pessoa tanto no plural quanto no singular fazendo referência aos seus leitores. É comum também a presença de anáforas pronominais responsáveis pelas retomadas anafóricas nominais.

É um tipo de discurso predominante nos textos narrativos de forma geral, contos, crônicas, notícias, reportagens, etc., em que predomina também as sequências textuais narrativas.

Ex.: Duas meninas, uma com menos de um ano de idade e a outra com dois anos, foram resgatadas pelo Conselho Tutelar de Santos, no litoral de São Paulo, após vizinhos denunciaram a mãe das crianças. Ao chegar à residência na manhã desta terça-feira (18) os profissionais constaram a situação de abandono e levaram as duas crianças para um abrigo. (...).

Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/03/mae-abandona-duas-criancas-pequenas-e-vizinhos-chamam-policia.html>.

Ao final desse estudo sobre os tipos de sequência e os tipos de discurso, compreende-se que são recursos linguísticos que precisam ser ensinados e aprendidos pelos alunos, pois contribuem para a compreensão do processo de escrita e sobre a organização textual à medida que são recursos relacionados à materialização do texto. Diante disso, consideramos que, tanto os tipos de discursos quanto os tipos de sequências textuais, devem fazer parte das sequências didáticas destinadas tanto à leitura quanto à produção de gêneros.

Depois dessas considerações sobre os aspectos que envolvem a caracterização e a composição estrutural dos gêneros, passemos a seguir a uma reflexão sobre o uso dos gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem.

1.5 O uso dos gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem

Apesar dos avanços tecnológicos e das transformações nas formas de comunicação, acreditamos que não existem outros meios de se adquirir e transmitir informação e conhecimento a não ser através dos gêneros textuais. Esses ainda continuam sendo uma das formas mais completas de divulgação do saber e da cultura acumulados ao longo do tempo. Além disso, por estarem presentes na vida cotidiana, os gêneros possuem uma grande importância para o desenvolvimento do letramento na vida e na escola.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de gêneros nas escolas públicas precisa adequar-se às novas tendências que vem ocorrendo tanto no Brasil quanto no exterior em

relação à inserção do conceito de gênero como objeto de ensino da língua. No entanto, não se trata aqui apenas de ensinar a ler e escrever os gêneros, mas de ensinar com gêneros. Nesse sentido, compreendemos o que Oliveira (2010), diz:

Nessa perspectiva, sugerimos os projetos de letramento, como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um *'fim'*, mas como um *'meio'*. Corresponde, noutros termos, ensinar *com* gêneros e não *sobre* gêneros, o que significa considerá-los como *elemento organizador* da ação de ensinar. Trabalhar, nesse sentido, requer que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local. (OLIVEIRA, 2010. P 342.)

Diante disso, compreendemos a importância do trabalho com os diversos gêneros, no intuito não de ensinar os gêneros, mas de dinamizar o processo de letramento.

Nessa Perspectiva, é preciso que haja uma constante reflexão acerca da necessidade do ensino da leitura e da escrita através dos gêneros textuais, considerando a produção textual a partir de situações reais de uso da linguagem. Nesse sentido, podemos buscar suporte teórico para embasar essa reflexão em autores que desenvolveram estudos considerando a abordagem interacionista sociodiscursiva, como Bronckart, (2012); Dolz e Schneuwly, (2004); Oliveira (2010); Machado (2015); Rossi (2015), entre outros.

Desde 1998 com a implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) essa abordagem discursiva (ou enunciativa), com base na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1922), e na visão interacionista sociodiscursiva do grupo de Genebra, sobre o ensino de gênero já vem sendo divulgada e aceita no meio acadêmico e tem possibilitado novos caminhos para o ensino de língua portuguesa.

Segundo Rossi (2011), um dos maiores ganhos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com o grupo de Genebra, consiste no fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos alunos no que diz respeito à leitura e à produção textual. De acordo com a autora, este tipo de trabalho favorece o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, pois é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem unem-se às atividades dos alunos.

Nesse sentido, a autora ressalta que:

“Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social”. (ROSSI, 2015, p. 71).

Os gêneros são, portanto, meios usados para intermediar as práticas de linguagem. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Segundo esses autores, existem pelo menos três concepções diferentes para o ensino de gêneros orais e escritos no contexto escolar, sendo que todas têm em comum o gênero como objeto de ensino. Na primeira forma, há um desaparecimento da comunicação e o gênero é visto não como um instrumento de comunicação, mas como objeto de ensino aprendizagem. Nessa concepção, os gêneros escolares são apenas pontos de referência para a construção da progressão escolar, principalmente no que diz respeito à composição textual, isto é reconhecimento das sequências textuais.

Como ponto positivo dessa teoria, os autores citam a ideia de progressão e a necessidade de criação de objetos escolares para um ensino aprendizagem eficaz. No entanto, essa forma de ensino, apresenta alguns pontos fracos, como uma abordagem puramente representacional, não comunicativa e a proposta de uma progressão linear, do simples para o complexo.

Na segunda concepção a escola é tomada como um lugar autêntico de comunicação e as situações escolares, como ocasião de produção/recepção de textos. Nesse sentido, a escola deve promover oportunidade para que as situações de produção de textos se multipliquem entre os alunos, entre as classes, de forma que faça surgir novos gêneros, novas formas de comunicação.

Nessa perspectiva a escola deixa de ser uma mera reprodutora das situações de linguagem e os gêneros produzidos são resultados da situação de comunicação escolar e autêntica. De acordo com essa concepção, a situação de comunicação é a geradora do gênero, que nasce naturalmente da situação e é aprendido não pelo ensino objetivo e descritivo, mas pela prática de linguagem escolar e pela interação com os outros.

Nas palavras dos autores:

o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem menos ainda, prescrito, nem tomado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento”. (SCHNEUWLY E DOLZ 2004. p. 67).

Um dos pontos positivos dessa abordagem está no fato de levar em consideração as particularidades das situações escolares e sua utilização e também em considerar a importância do sentido da escrita. No entanto, segundo os autores, essa teoria não leva em conta os modelos de gêneros externos à escola e também não os utiliza.

A terceira concepção trata-se de uma negação da escola como lugar de comunicação. Neste caso, os gêneros entram na escola como realmente são, ou seja, o gênero entraria sem nenhuma dificuldade, como se não houvesse diferença entre os gêneros externo à escola e os gêneros internos, como se esses fossem a continuidade daqueles. Os adeptos dessa abordagem usam como lema “as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar, escrever, de se referir aos textos autênticos”. (SCHNEUWLY E DOLZ 2004, p. 67).

Nesse contexto, o ensino tem a finalidade de criar e recriar situações que reproduzam as práticas de linguagem de referência, negando as particularidades das situações escolares como lugar de transformação das práticas de referência, o que caracteriza um dos pontos negativos dessa concepção, segundo os autores.

Com base nessa discussão sobre os tipos de ensino, feita por Schneuwly e Dolz (2004), entendemos que a ideia proposta pelos autores, não é optar por um ou por outro tipo de ensino, mas de perceber as possíveis contribuições de cada um.

Nesse sentido, os autores propõem uma reavaliação dessas concepções de ensino propondo uma revisão dos gêneros escolares. Essa reavaliação considera o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Segundo os autores, trata-se de um trabalho lento, longo e complexo que necessita do desenvolvimento de novas pistas de trabalho.

Para o desenvolvimento desse trabalho é necessário considerar dois aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à introdução de um gênero na escola, que de acordo Dolz e Schneuwly (2004), seja o resultado de uma decisão didática que vise precisamente os objetivos da aprendizagem. Esses objetivos geralmente são de dois tipos: o primeiro consiste em aprender dominar o gênero, para que se adquira um melhor conhecimento e uma melhor compreensão desse gênero e assim, conseguir produzi-lo melhor, tanto na escola como fora dela. O segundo objetivo trata de desenvolver capacidades que vá além do conhecimento sobre o gênero estudado que possam ser transferíveis para outros gêneros semelhantes ou completamente diferentes.

O segundo aspecto que deve ser considerado no ensino com os gêneros é o fato do gênero sofrer uma transformação ao chegar ao espaço escolar, uma vez que se encontra num lugar social diferente de onde foi originado, assim ele deixa de ter o mesmo sentido e, embora permaneça com o objetivo de comunicar passa a ser um gênero a aprender. Para os autores:

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenha um sentido para eles, a fim melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY e DOLZ 2004).

Do ponto de vista dos referidos autores, para se compreender bem a relação existente entre os gêneros trabalhados na escola e os que funcionam como referência, é preciso entender que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência que resulta do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os autores apontam para a importância do trabalho com projetos pedagógicos voltados para a leitura e à produção de texto de diferentes gêneros discursivos, a partir de *modelos didáticos* de gêneros (grifo dos autores) trabalhados em forma de *sequência didática* (grifo nosso), conforme abordaremos no capítulo 2 desse trabalho.

No Brasil, conforme já afirmamos no item anterior, a proposta do ensino-aprendizagem de língua portuguesa tendo como base o gênero de texto é algo recente. Apenas na década de 80, essa ideia começou a ser implantada no ensino fundamental por algumas propostas curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1997/1998, p.28) já consideravam o texto como unidade de ensino, levando em consideração as situações reais de uso da língua oral ou escrita, bem como a reflexão acerca desses usos.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, (...). (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: ensino Fundamental de primeira à quarta série, 1997/1998, p. 28).

Como podemos observar na citação acima os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), já apontavam para a necessidade de uma abordagem discursiva que considere o contexto e as situações de produção como condições importantes para o ensino-aprendizagem da produção e interpretação do texto.

Dessa forma, a partir da incorporação dos PCN de língua portuguesa ocorreu uma virada significativa no que diz respeito ao enfoque do texto em sala de aula. Conforme afirma Rojo e Cordeiro In Dolz e Schneuwly, 2004:

Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gênero (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO e CORDEIRO, In DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.10).

Diante disso, pode-se compreender a importância da proposta do *ISD* para o ensino de língua e para o desenvolvimento da leitura e produção de texto. Uma teoria que considera o texto como prática autêntica de interação.

Considerando o objeto de estudo da presente pesquisa, reiteramos que, as reflexões teóricas apresentadas acima, são de fundamental relevância para a elaboração e execução da nossa proposta de intervenção, uma vez que nos fornecem conceitos e definições que constitui a base para da nossa proposta metodológica.

Considerando a problemática identificada nas turmas em que ministramos aula atualmente pensamos em uma proposta que seja capaz de viabilizar conceitos teóricos com a produção de linguagem no contexto escolar. Trata-se do trabalho com a sequência didática de gêneros textuais, uma vez que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), “é através dos gêneros textuais que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

No capítulo 2, descrevemos passo a passo o procedimento de Sequência Didática, nosso objeto de estudo, apresentando um panorama teórico e prático que fundamenta essa proposta de ensino.

1.6 O conto: gênero didatizado para a produção de linguagem

Tendo em vista a nossa proposta de trabalho considerando os gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem, optamos pela escolha de um único gênero textual para servir como amostra de análise. Nesse sentido, escolhemos o gênero conto, como o gênero a ser didatizado e servir como produto da nossa proposta de intervenção, sequência didática de leitura e produção de contos numa turma de 7º ano. Diante disso, consideramos necessário apresentar algumas considerações a respeito desse gênero, bem como esclarecer o motivo da

escolha do corpus da nossa pesquisa, ou seja, porque escolhemos o conto para desenvolver a proposta de intervenção.

1.6.1 Conceito de conto

De acordo com Köche (et al. 2015, p. 83) “o conto é um gênero narrativo literário de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação condensada e complexa”. De acordo com as autoras, o conto enfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises profundas e complexas, se diferenciando da novela e do romance, o conto representa uma amostragem, um momento na vida das personagens, retratando apenas um episódio do seu cotidiano. Um recorte, singular e representativo.

Nesse sentido, por se tratar de uma narrativa curta poucos personagens participam dos conflitos, tendo geralmente, apenas um ou dois personagens como protagonista e os demais como secundários. Pode ser escrito por um escritor literário ou por qualquer pessoa que participe de uma situação de comunicação em que esse gênero seja proposto como prática de interação, como, por exemplo, estudantes, professores e outros.

Produzido com o objetivo de entreter e engajar a leitura, o conto estabelece com o leitor uma interação de engajamento através do suspense, do desenrolar das ações e do enredo. Além disso, trata-se de um gênero que permite tanto ao leitor quanto ao produtor, chegar a uma reflexão sobre realidade que o cerca, ao transmitir valores e concepções tanto pessoais quanto sociais, de acordo com a época e o lugar de sua produção. Normalmente é publicado em livros literários e, atualmente, na internet. Dependendo do suporte de publicação, sua circulação pode ser local, regional ou até mundial (internet).

De acordo com Köche, Marinello e Boff (2015), o conto não tem regras muito fixas, por isso é flexível apresentando infinitas possibilidades de elaboração. A estrutura básica mais simples de um conto é composta pela: *apresentação (situação inicial)*, *complicação (conflito)*, *clímax* e *desfecho* (resolução dos conflitos).

A *apresentação* é o momento em o narrador apresenta a situação inicial, que geralmente é equilibrada e estável. É também a parte da narrativa em que o narrador apresenta ao leitor a *orientação*, descrição dos principais elementos da narrativa, tempo, espaço, personagens, etc.

A *complicação* é a segunda parte da narrativa e vem logo após a apresentação da situação inicial, quando o estado de equilíbrio é perturbado, por algum motivo. Assim, é nessa

parte que acontecem alguns problemas ou motivos que mudam totalmente a situação inicial gerando o conflito da narrativa. O clímax corresponde ao momento em que as ações geradas pelo conflito alcançam seu ponto crítico, o qual leva ao desfecho.

Por último, o conto apresenta um *desfecho*, onde o equilíbrio presente na situação inicial é estabelecido novamente através da resolução dos problemas gerados na complicação. No entanto, em alguns contos, o autor deixa o desfecho em aberto, assim, o leitor precisa imaginar qual será o final da história. Em outros contos o final é inesperado, fugindo completamente do desfecho esperado.

Esse gênero pertencente ao mundo do Narrar, em que predomina o discurso narrativo. Dessa forma, a sequência textual predominante é a narrativa, uma vez que o objetivo é contar os acontecimentos, podendo aparecer também sequência descritiva, explicativa e dialogal. Segundo, Köche Marinello e Boff (2015, p. 84) “a sequência descritiva quando empregada, está a serviço da narração uma vez que verbaliza um processo de observação sobre o objeto descrito”.

No conto, o espaço e o tempo são limitados, já que há um único episódio e um só conflito. De acordo com as autoras acima citadas geralmente, “o desenrolar dos fatos se dar num lugar restrito, como em uma sala, num quarto, numa casa ou numa rua e num pequeno período de tempo (horas, dias, semanas)”. (KÖCHE et al. 2015, p. 85).

Com base em Moisés (1978, p. 52), as autoras definem que a técnica de estruturação do conto assemelha-se à técnica da fotografia. O contista concentra sua atenção em um único ponto procurando focalizar o detalhe de um momento na vida dos personagens e assim captar os arredores de modo a fixar tanto o que vê quanto o que não vê.

O conto pode ser narrado por um narrador personagem, ou por um narrador observador. Assim, quando o narrador conta a história usando a terceira pessoa do discurso é classificado como *narrador observador*, e geralmente conta a história como se soubesse tudo da vida das personagens, dos seus pensamentos, suas ideias, seus destinos. No entanto, quando conta os fatos usando a primeira pessoa do discurso, é denominado de *narrador personagem*, isto é, um narrador que participa dos fatos narrados. Nesse caso, a história é contada pelo personagem principal que conta a sua própria história, ou seja, fala de si mesmo, de suas vivências (KÖCHE et. al. 2015).

A maioria dos contos apresenta uma linguagem clara e geralmente, de fácil compreensão. Por ser um gênero de natureza escrita, privilegia a variedade padrão informal, apresentando uma pontuação variada e uma ortografia padrão;

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, o contista faz uso da primeira ou da terceira pessoa do discurso, predominando o emprego dos verbos no pretérito perfeito do modo indicativo. Mas pode aparecer também o presente e o pretérito e imperfeito do indicativo. A presença desses tempos verbais no passado marca um distanciamento entre o momento da fala e as ações narradas.

O contista geralmente faz uso de repetição para ressaltar aspectos da narrativa. Neste tipo texto também é comum o emprego de expressões nominais definidas. Há também a presença de retomadas anafóricas pronominais para garantir a progressão textual. Aparecem com frequência, marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo: *depois, antes, à noite, pela manhã, etc.*; e de lugar, *aqui, ali, lá, na casa, na rua, etc.*, para situar as ações no tempo e no espaço. O produtor do conto também pode lançar mão dos adjetivos para reforçar aspectos descritivos.

Köche (et. al. 2015), afirma que no conto, pode haver a presença de diferentes discursos: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, visto que o conflito gerador do enredo e das ações do conto reside na fala, no diálogo entre as personagens.

Nesse gênero também podem aparecer várias vozes: voz neutra (voz do narrador), voz secundária (voz dos personagens), sociais, etc. Quanto à modalização, predomina as modalizações apreciativa e pragmática.

1.6.2 Tipos de conto

De acordo o tema, com o assunto tratado e com o tipo de finalidade o conto pode ser denominado de forma diferente. Os tipos de conto mais conhecidos e produzidos no universo escolar são: o conto de ação, o conto de personagem, o conto fantástico, o conto maravilhoso, o conto popular e o conto de fadas, e o miniconto. Porém existem outros tipos de contos, não menos importantes que esses. Pelo fato dos textos produzidos pelos alunos em nossa pesquisa apresentarem características que se enquadram em alguns desses tipos de contos, faremos a seguir um breve resumo sobre as principais características dos cinco primeiros tipos de contos.

1.6.2.1 O conto de aventura

É o tipo bastante comum. Neste tipo de conto há predominância da aventura, ou seja, o foco da narrativa está voltado para o destaque das ações dos personagens. Os demais elementos da narrativa também são evidenciados, sem dúvidas, mas em grau de inferioridade em relação à ação.

1.6.2.2 *Conto Fantástico ou de Fantasia*

É um gênero literário que retrata uma realidade não lógica dentro de uma lógica. É uma das formas mais livres de escrever, pois permite a imaginação e fantasia. Não é somente uma criação de diferentes tipos de pessoas e criaturas, inclui também drama e aventura. De acordo com Köche (at. al. 2015), no conto fantástico a ficção funde-se com a realidade, pois o real e o fantástico são indissociáveis.

Diante disso, pode se afirmar que o conto fantástico é a construção de um mundo irreal, com situações pouco prováveis e ações que vão além da realidade. A presença da magia possibilita a ocorrência de fatos absurdos ao longo da narrativa, como se fossem normais: seres mágicos, herói que possui poderes extraordinários, presença do sobrenatural, etc.

1.6.2.3 *O conto maravilhoso*

O conto maravilhoso é um gênero textual que narra histórias de fatos extraordinários, de encantamento, de fatos sobrenaturais, que foge à racionalidade. Segundo Köch (et. al. 2015), no conto maravilhoso apesar de acontecer fatos inexplicáveis nem os personagens nem o leitor demonstram estranheza. Com base no texto de Todorov (1975), a respeito do conto maravilhoso, as autoras afirmam que quando se trata de um conto maravilhoso com as características originais, puro, a presença dos elementos sobrenaturais e extraordinários é explicada por leis próprias, diferentes das que regem o mundo real, por isso não há hesitação em aceitar os fatos narrados.

Köche (et al. 2015), afirmam que isso é explicado, conforme Marçal (2009), porque nesse tipo de conto é criado um universo irreal e os acontecimentos narrados nesse mundo não estabelece nenhuma conexão com o mundo real, por isso não causa nenhum estranhamento ou espanto ao leitor.

1.6.2.4 *O conto popular*

O conto popular, de acordo com Machado (1994), é um gênero textual narrativo de origem oral, criado a partir de situações imaginárias, narra acontecimentos que demonstram o comportamento e os conflitos do homem, como a cobiça, a inveja, a preguiça, a exploração dos mais fortes sobre os mais fracos. Há neste tipo de conto também a exaltação dos valores morais como, a solidariedade, a honestidade, a bondade.

Conforme a autora, o conto popular nasce de forma espontânea e não segue normas estabelecidas pela cultura oficial. Trata-se um texto recolhido da oralidade e registrados por escrito posteriormente. Geralmente o contista primeiro ouve a história e depois a recria numa perspectiva literária. Quando é transmitido oralmente o conto popular apresenta uma linguagem informal, porém quando assume a forma escrita, a situação de produção e recepção adquire certa formalidade. Neste tipo de conto, há também a presença da magia, do mistério e da fantasia.

1.6.2.5 O conto de enigma ou conto de mistério

No conto de enigma o elemento principal é o mistério. Esse tipo de conto tem como foco principal a elucidação de um enigma por meio de um raciocínio lógico apresentando pistas para auxiliar no esclarecimento do mistério. O conto de enigma apresenta um personagem, geralmente o protagonista, que investiga os fatos na tentativa de desvendar o mistério. De acordo com Köch e Marinello (2007), outras personagens são comuns nesse tipo de conto: a vítima, o inocente, o suspeito e o culpado.

Segundo as autoras, no conto de enigma o leitor exerce um papel fundamental na construção do sentido ao raciocinar e interagir com o texto assumindo também uma postura investigativa na busca de compreender e desvendar o mistério apresentado pelo narrador.

Em suma, trata-se de um tipo particular de narrativa de cunho policial, pode apresentar um narrador que não participa da história ou um narrador personagem. Predomina tipologias de base narrativa, mas pode apresentar outras tipologias a serviço da narrativa.

Como já citamos antes, existem outros tipos de contos, mas no momento, por questões de objetividade nos limitamos a descrever apenas esses cinco tipos.

O quadro a seguir apresenta de forma resumidamente as principais características do conto:

Quadro- 1- Resumo das principais características do conto

- Gênero escrito, pertencente à esfera literária;
- Normalmente publicado em livros literários e na internet;
- Escrito por um escritor literário ou por qualquer pessoa que participe de uma situação de interação em que esse gênero seja inserido como objeto de ensino;
- Texto produzido para entreter e engajar a leitura.
- Estabelece com o leitor um engajamento através do suspense, do desenrolar das ações enredo;
- Dependendo do suporte de publicação, sua circulação pode ser local, regional ou até mundial (internet);
- Pertence ao mundo do narrar;
- Composição: apresentação da situação inicial;
- Complicação (conflito)
- Resolução dos conflitos (desfecho)
- Predomina o discurso narrativo;
- Sequência textual predominante: a narrativa, podendo aparecer também a descritivas e a dialogal;
- Texto em prosa;
- No que diz respeito às capacidades enunciativas nesse gênero podem aparecer várias vozes (voz do narrador, vozes sociais, voz do autor, etc.);
- Tipo de modalização: predomina as modalizações: apreciativa e pragmática;
- Utiliza uma linguagem literária clara e geralmente, de fácil compreensão;
- Uso de repetição para ressaltar aspectos da narrativa;
- Uso da 1ª ou 3ª pessoa do discurso;
- Predomina o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito;
- Há expressões nominais definidas;
- Presença de retomadas anafóricas pronominais;
- Aparecem com frequência, marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e de lugar;
- Uso dos adjetivos;
- Privilegia a variedade padrão informal;
- Pontuação variada;
- Ortografia padrão;

FONTE: Adaptado de Köche, Marinello e Boff (2015).

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, discutiremos sobre sequência didática, Modelo Didático e lista de constatações/controle. Também faremos uma breve consideração sobre oralidade e escrita e sobre retextualização e reescrita, nos embasando em autores como Dolz e Schneuwly (2004); Dolz; Noverraz e Schneuwly, (2004), Barros e Rios Registro (2014); Lima, (2014) e Bronckart (2007). Através das abordagens teóricas discutidas por estes autores, procuramos demonstrar a importância e as contribuições desses procedimentos e ferramentas didáticas para a elaboração e realização de projetos de intervenção relacionados à leitura e produção textual.

O ensino da leitura e da escrita deve ser prioridade da escola. De acordo com Santos (2010), é na escola que o aluno inicia os seus primeiros passos na sociedade letrada, isto é, a escola constitui-se como espaço institucionalizado de aprendizagem da leitura e da escrita e, muitas vezes, acaba sendo o único lugar de acesso a essas atividades de letramento. No entanto, conforme Ruiz (2010), ensinar a leitura e a escrita de forma eficiente tem sido um desafio da escola nos últimos tempos.

A minha de experiência como professora de língua portuguesa há 18 anos e o diálogo com outros colegas da área possibilitou-me constatar que nas aulas de produção de textos os alunos sentem-se angustiados, confusos sobre o que e como escrever, pois, geralmente as atividades de leitura e produção de texto que temos proposto são descontextualizadas dos sentidos reais de uso da língua. Devido à falta de tempo para planejar, em consequência de uma carga horária exaustiva, falta de recursos e até mesmo devido à falta de formação continuada, muitas vezes, nos dedicamos exclusivamente ao ensino de gramática, usando apenas o livro didático que, apesar de propor atividades de leitura e produção textual, geralmente não estão de acordo com a realidade da maioria dos alunos, principalmente dos nossos alunos das escolas públicas do interior do Pará, onde o investimento em educação é aplicado precariamente, com pouco investimento em bibliotecas e em recursos didáticos.

Nesse contexto, na maioria das vezes, os alunos são obrigados a escrever sobre fatos e assuntos dos quais nunca ouviram falar ou sobre assuntos totalmente distantes de sua realidade e sem uma situação comunicativa concreta em que se saiba claramente o porquê, para que e para quem estão escrevendo.

Vale ressaltar que essa não é uma realidade atual. Infelizmente o trabalho descontextualizado de leitura e produção textual é um problema que vem se estendendo há muitos anos. Geraldi (1994), em suas análises já considerava que a escola não insere as variedades de uso da língua no contexto de produção, para ele, a situação de emprego da língua no contexto escolar é artificial, por isso os alunos produziam textos poucos significativos e sem nenhuma consistência

Dentro de um contexto mais atual, Dolz e Schneuwly (2004), e Lima (2014), também defendem que ainda há uma descontextualização do ensino de leitura e produção textual no contexto escolar, pois muitas vezes essa prática se dar sem um planejamento adequado que considere uma modelização e didatização do gênero a ser produzido. Nesse sentido, compreendemos com esses autores que, o trabalho em sala de aula com o procedimento da Sequência Didática utilizando os gêneros textuais como instrumento de ensino da leitura e da escrita, possibilita estabelecer essa contextualização entre práticas de leitura e escrita e as práticas sociais de linguagem.

Nesse sentido, Dolz et. al. (2004, p. 82), afirmam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas, escolares e extraescolares desde que múltiplas ocasiões de escritas e de fala sejam oferecidas aos alunos”.

Ainda de acordo com esses autores, é preciso que se criem situações precisas de uso da língua através de atividades e exercícios múltiplos e variados. Essas situações permitirão aos alunos "apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicações diversas." (DOLZ et. al. p.82). Isso, segundo os autores, constitui um grande desafio para o professor de língua portuguesa.

Diante disso, o trabalho com os gêneros textuais torna-se estritamente necessário, visto que estes possibilitam a interação entre os indivíduos, de acordo com a situação de comunicação e com os propósitos enunciativos de cada um. Por meio dos gêneros, portanto podemos vivenciar situações reais de uso da língua. É nesse sentido que os gêneros textuais devem ser inseridos no espaço escolar como ferramenta de interação verbal que permite um novo redirecionamento para o ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, para que o ensino com o gênero favoreça a interação em sala de aula, é importante que se forneça aos alunos textos de referência que sirvam como inspiração para suas produções, além disso, é necessário que esse ensino seja organizado de forma modular e

apresentado aos alunos progressivamente através de atividades bem definidas que permitam aos alunos a avaliação do seu progresso ao longo do trabalho.

De acordo com Lima (2014, p. 124), o trabalho com o gênero pode ser realizado de forma eficaz em sala de aula, “proporcionando aos alunos a participação efetiva nos diversos contextos discursivos, principalmente se o professor adotar a sequência didática (*SD*) como ferramenta de ensino no trabalho com os gêneros textuais”.

Sequência Didática, *SD*, nesse sentido, configura-se como um conjunto de atividades planejadas, contínuas e mediadas pelo professor, ou seja, um procedimento metodológico desenvolvido pelo grupo de Genebra, (*ISD*) visto como um instrumento que favorece a mudança no processo ensino-aprendizagem da leitura, escrita, reescrita de textos e de "promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem." (DOLZ et al., 2004, P. 53). Um procedimento que segundo esses autores:

- Permite o ensino da oralidade e da escrita ao mesmo tempo, de forma semelhante e diferenciada;
- Engloba o conjunto de escolaridade obrigatória;
- Centra-se nas dimensões textuais de expressão oral e escrita;
- Que oferece um material rico em textos de referências, nos quais os alunos possam se inspirar para produzir seus textos;
- E por fim, esse procedimento favorece a elaboração de projeto de classe;

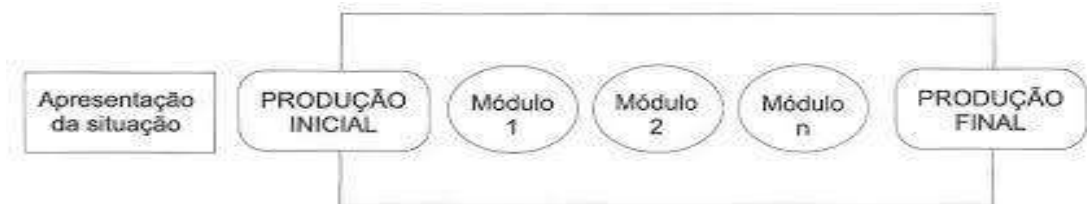
Segundo os autores, “uma Sequência Didática, é um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, et al. 2004, p. 82). Portanto, uma proposta que permite a seleção e a organização de procedimentos e atividades para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Nas palavras dos autores:

“Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar com a sequência didática será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina, ou faz de maneira insuficiente”. (DOLZ et al, 2004, p.83).

Como toda unidade didática a *SD* apresenta uma estrutura organizada e dividida em etapas, com finalidades específicas e bem definidas. A estrutura base da sequência didática consiste nas seguintes etapas: *apresentação da situação de comunicação, produção inicial,*

módulos (1, 2, n.), e produção final, conforme mostra a imagem abaixo apresentado pelos autores Dolz et al. (2004, p. 83):

Figura 01 – Esquema das etapas de uma sequência Didática



Fonte: Dolz et al. (2004, p. 83)

A *apresentação da situação* é a etapa em que é descrita de maneira detalhada a proposta de produção a qual os alunos irão realizar. Essa é a etapa em que se verificam também os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero a ser estudado.

Na *apresentação da situação* os alunos são expostos ao projeto de comunicação que será realizado. Esse momento é fundamental para que o aluno se familiarize com o gênero, trata-se da apresentação do gênero e da situação de comunicação, um primeiro contato com o gênero a ser produzido. Essa primeira "etapa é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada." DOLZ et. al. (2004, p.84).

De acordo com os autores supracitados, trata-se de um momento crucial e difícil em que podem se distinguir duas dimensões importantes. A primeira diz respeito à apresentação problema de comunicação de forma bem definida. Trata-se, portanto, da apresentação do *projeto coletivo de produção de um gênero* proposto aos alunos de forma bem explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação de comunicação na qual devem agir e qual problema de comunicação devem resolver produzindo aquele determinado gênero. Nessa primeira parte da sequência devem-se dar respostas a alguns questionamentos como: qual o gênero será abordado; quais são os interlocutores envolvidos na atividade de produção; quais são as formas de produção, etc.;

A segunda dimensão trata da preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Segundo Dolz et al. (2010, p.85) “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. No caso do *conto* por exemplo, os educandos deverão saber quais são os elementos

que constituem esse gênero como personagens, ações, lugares típicos, estrutura, linguagem específica, etc.

Nas palavras dos autores: “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado a aprendizagem a que está relacionado”.

A produção inicial é o momento em que os alunos tentam elaborar o primeiro texto do gênero apresentado, revelando as dificuldades e os possíveis acertos. Esse é um momento importante para o professor, pois os resultados e as constatações dessa primeira produção servirão para nortear os caminhos que o professor deverá seguir durante as etapas seguintes. De acordo com os autores supracitados a produção inicial é o momento em que os alunos colocarão em prática pela primeira vez os elementos abordados na apresentação da situação, ou seja, é a concretização da proposta apresentada.

Conforme, esses autores, essa etapa desempenha um papel regulador da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Ao professor, permite-lhe identificar os conhecimentos e as dificuldades dos alunos a respeito do gênero abordado, o que lhe permite também, reformular, adequar a sequência didática às reais necessidades da turma. Aos alunos, possibilita descobrir o que já sabem e o que ainda precisam saber a respeito da proposta de produção.

Nesse sentido, os autores acima citados afirmam que:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (DOLZ et. al. 2010, p.87).

Portanto, esse primeiro momento de observação e análise das adequações e das inadequações das produções dos alunos constitui um processo de avaliação formativa, de caráter diagnóstico e investigativo, sem de atribuição de notas, com o objetivo de identificar as dificuldades e dessa forma, propor caminhos para superá-las.

Após a *produção inicial*, iniciam-se as atividades dos *módulos*, etapa em que são trabalhados os problemas que aparecerem na primeira produção, apresentando aos alunos instrumentos necessários para superá-los e assim obter o sucesso na produção final.

“As atividades de cada módulo devem abordar as capacidades necessárias para o domínio de um gênero” (DOLZ et. al. 2004, p. 88). Corresponde a um trabalho de decomposição do gênero de forma a fornecer aos alunos um conjunto de suas especificidades.

O trabalho de elaboração dos módulos envolve três questões importantes sobre problemas isolados: o primeiro diz respeito a que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar; o segundo refere-se a como construir um módulo para trabalhar um problema particular; e finalmente, o terceiro trata-se de como aproveitar o que foi adquirido nos módulos. Tais questionamentos conduzem o desenvolvimento de uma *SD*, proporcionando ao professor a possibilidade de obter melhores resultados na realização das atividades propostas aos alunos.

O primeiro questionamento propõe trabalhar problemas de níveis diferentes. Em função da complexidade de um gênero, a produção de um texto oral ou escrito apresenta vários níveis. Em cada um desses níveis o aluno encontra problemas específicos que ao final da sequência deve ser capaz de resolvê-los simultaneamente. Segundo os teóricos em estudo, a produção textual apresenta quatro níveis diferentes: o nível da representação da situação de comunicação; o nível da elaboração dos conteúdos; o do planejamento do texto e por último o nível da realização do texto.

O nível, *representação da situação de comunicação* está relacionado ao contexto de produção, no qual o aluno precisa conhecer o destinatário do seu texto, a finalidade visada da situação comunicativa, a sua posição como autor e que tenha domínio do gênero com o qual irá interagir.

No nível da *elaboração dos conteúdos*, espera-se que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sobre o gênero apresentado e que seja capaz de construir conteúdos apropriados para a elaboração do propósito comunicativo.

Quanto ao nível do *planejamento do texto*, é esperado que o aluno saiba estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir, ou com o destinatário visado, conforme o gênero em estudo. No último nível, *realização do texto*, os alunos devem fazer as escolhas linguísticas adequadas para produzir seu texto, como usar um vocabulário apropriado a um determinado contexto discursivo, alternar tempos verbais de acordo com o plano e o tipo de texto, bem como saber utilizar os operadores logico-argumentativos condizentes com a situação comunicativa.

O segundo questionamento, apresenta a proposta de variação de atividades e exercícios. De acordo com Dolz (et. al. 2004, p. 89) “o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema textual é o de variar os modos de trabalho”. Dessa forma, segundo os autores, ao procurar solucionar as dificuldades apresentadas na produção inicial o professor pode lançar mão de um número variado de atividades relacionadas à leitura e à escrita/oralidade que podem aprimorar o seu trabalho pedagógico. Além disso, através dessa

variação de atividades os estudantes terão uma melhor compreensão dos elementos que podem levá-los a ter mais sucesso em suas produções.

Conforme os autores acima, a diversidade de atividades e exercícios podem ser agrupadas em três categorias: *as atividades de observação e de análise de textos*; *as tarefas simplificadas de produção de textos*; e a *elaboração de uma linguagem comum*.

Em relação à primeira categoria Lima (2014, p. 130), afirma que “propor *atividades de observação e análise de texto* constitui o marco referencial de aprendizagem dos mecanismos de textualização responsável pelo funcionamento da linguagem”. Nesta categoria, o professor pode propor atividades com partes de um texto ou com textos inteiros, comparar textos do mesmo gênero ou de gêneros diferente, com a finalidade de desenvolver a aprendizagens dos alunos.

Na segunda categoria, almeja-se que os estudantes realizem *tarefas simplificadas de produção de um texto*, procurando ater-se a problemas específicos de uma produção textual. Nessas tarefas, o aluno pode, por exemplo, transformar uma sequência narrativa em uma sequência explicativa, fazer a retextualização de um texto oral para o escrito, completar a parte que falta de um texto, criar um final para uma história, etc.

Quanto à *elaboração de uma linguagem comum* objetiva a aquisição de uma linguagem específica em relação ao gênero que está sendo estudado na *SD*, para que os aprendizes possam falar sobre dos textos, criticá-los e conseqüentemente, melhorá-los. Isso pode ser estabelecido durante todo o desenvolvimento da sequência, e, principalmente no momento da apresentação dos critérios para a produção de textos.

O terceiro questionamento, que guia uma sequência didática, de acordo com Dolz et al (2004), tem como objetivo capitalizar as aquisições. Segundo os autores ao realizar os módulos os educandos assimilam os conhecimentos necessários acerca do gênero abordado, o que lhes permite falar sobre esse gênero. Eles adquirem um vocabulário próprio, uma linguagem técnica comum à classe e ao professor, pois são vários alunos fazendo o mesmo trabalho sobre o mesmo gênero.

No entanto, esse conhecimento não se dar de uma hora para outra, ele vai sendo construído progressivamente através das atividades desenvolvidas nos módulos de aprendizagens. Além disso, a aquisição dessas normas e técnicas contribui para a reflexão e regularização das ações de linguagem proposta pela *SD*. Nesse sentido, Dolz et al (2004, p. 90), afirmam que “quando isso acontece, é possível que o aluno seja capaz de saber quais são as

partes de instrução de montagem, como transformar uma resposta em uma pergunta numa entrevista, quais são as partes que compõe em conto, etc. “.

Conforme afirmam esses autores, é importante que esses conhecimentos adquiridos durante a sequência didática sejam registrados numa lista de constatação /controle, o que proporcionará aos alunos condições mais concretas para sintetizar o que apreenderam acerca do gênero textual estudado.

A última etapa de uma sequência didática é a produção final. Nesse último momento da sequência didática, é dada aos alunos a possibilidade de pôr em prática os aspectos estudados em cada módulo. Nessa fase final da *SD*, a lista de constatação ganha grande importância, pois possibilita aos alunos a possibilidade de rever o que aprenderam e o que ainda precisam aprender. Além disso, a lista serve como reguladora no processo de reescrita.

Este momento também permite ao professor realizar uma avaliação do tipo somativo, por meio de uma intervenção objetiva pautada em critérios e normas explícitas que devem ser compreendidos pelos discentes. Assim, sua avaliação deve centrar em pontos importantes que realmente foram assimilados pelos alunos ao longo da proposta didática. De acordo com Lima (2014), este tipo de avaliação pode configurar-se como um ato de comunicação entre o docente e os discentes.

Nessa mesma perspectiva de elaboração de uma sequência didática, Lopes-Rossi (2003), acrescenta que o planejamento de uma sequência didática deve considerar três etapas importantes: a primeira diz respeito à leitura do gênero de referência, que deve ser feita de forma diversa e diferenciada para a apropriação das características típicas do gênero discursivo a ser produzido. A segunda trata-se da produção do gênero em várias etapas, com direito à revisão, avaliação e reescrita. A última etapa é a divulgação dos textos produzidos ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Trata-se da organização de eventos para circulação da produção dos alunos.

Na proposta de sequência didática, elaborada e aplicada na pesquisa que realizamos para o desenvolvimento desse trabalho, procuramos seguir os conceitos discutidos nos capítulos teóricos apresentados através da elaboração de módulos de atividades envolvendo criteriosamente cada uma das etapas acima descrita.

O quadro a seguir apresenta dessa de forma uma sinopse da sequência didática elaborada e aplicada durante a pesquisa:

Quadro 2- Sinopse da sequência didática aplicada

Situação comunicativa pretendida:	
Desenvolvimento:	
Apresentação da situação:	
Temas /Objetivos	Estratégias/Atividades desenvolvidas
<p style="text-align: center;">1º Encontro: roda de conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar os alunos quanto à importância do projeto de leitura e produção do gênero <i>conto</i>; ▪ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser estudado. ▪ Motivar os alunos para a produção. Apresentar o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da proposta de produção de texto para os alunos esclarecendo que no final das atividades eles, individualmente, produzirão seus próprios contos para serem expostos na biblioteca da escola. ▪ Leitura compartilhada de um conto.
<p style="text-align: center;">2º Encontro: roda de leituras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser estudado. ▪ Motivar os alunos para a produção. Apresentar o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de leitura comentada (realizadas pelo professor e pelos alunos) do <i>conto</i> “<i>A senhora Holle</i>” destacando os principais elementos da narrativa: ▪ Apresentação aos alunos das principais características do <i>conto</i>.
1. A primeira produção:	
<p style="text-align: center;">3º Encontro: comparando linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar o texto escrito com o texto multimodal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Exibição do desenho animado baseado no <i>conto</i>: “<i>A Senhora Holle</i>” ▪ Observação e comparação das semelhanças e diferenças em relação ao texto original, na versão escrita.
<p style="text-align: center;">4º Encontro: primeira produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o a produção do gênero conto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Solicitar que os alunos produzam um <i>conto</i>, a partir de <i>estórias orais</i> que já ouviram ou apenas usando a sua imaginação.
2. Módulos:	
Módulo I	
<p style="text-align: center;">5º Encontro: definindo conceitos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a estrutura da narrativa e sua importância para o desenvolvimento do enredo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Verificação a aprendizagem dos alunos com uma atividade escrita de identificação das

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o modo de organização do gênero textual conto; 	<p>partes da narrativa no conto lido “A Senhora Holle”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um estudo detalhado das partes que estruturam uma narrativa, especificamente do conto: orientação (situação inicial), complicação (conflito ou motivação), resolução dos conflitos (desfecho) em slide destacando essas partes do conto lido.
Módulo II	
<p>6º Encontro: Comparação de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar os <i>contos</i> produzidos com outros <i>contos</i> já existentes; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão, juntamente com os alunos, da primeira produção, (verificando se os elementos da lista de constatação estão presentes). ▪ Comparação dos <i>contos</i> produzidos pelos alunos com outros <i>contos</i> já existentes (textos de referência);
Módulo III	
<p>7º Encontro: retextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibição do curta “A doida no cinema” baseado no conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade. ▪ Retextualização do enredo do filme para a modalidade escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistir com a turma o curta “A doida no cinema” baseado no conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade. ▪ Fazer a retextualização do enredo do filme para a versão escrita.
<p>8º Encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o uso de estratégias textuais e discursivas em textos narrativos; ▪ Ampliar o conhecimento linguístico-discursivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo dos elementos linguísticos discursivos: os elementos articuladores da progressão textual na narrativa do gênero <i>conto</i> (tempo verbal, modalizadores, foco narrativo, etc.) através de atividades com o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade.
Módulo IV	
<p>9º Encontro: tipologias textuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um estudo detalhado sobre as características das tipologias textuais

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a importância das tipologias textuais narrativas e descritivas na construção do conto. 	narrativas e descritivas dentro do conto “A doida”
Módulo V	
<p>10º Encontro: Encontro: correção de aspectos ortográficos e gramaticais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão e correção de alguns aspectos relacionados à ortografia e à concordância verbal e nominal; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisando a ortografia ▪ e a concordância verbal e nominal
Módulo VI	
<p>11º Encontro: Refação do texto produzido na produção inicial;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprimorar a produção inicial com base nos conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir aos alunos que refaçam seu texto, com base nas orientações feitas nos encontros anteriores.
3. Produção final:	
<p>12º Encontro: avaliação do texto refeito</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar e aprimorar o texto reescrito com base na lista de constatação; ▪ Produzir a versão final do conto; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar aos que façam uma revisão do novo texto produzido através de uma leitura detalhada, observando onde melhorou e onde pode melhorar.
<p>13º Encontro: Apresentação da versão final</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a versão final do conto produzido durante a sequência didática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura da versão final dos contos produzidos para o professor e para os colegas.

FONTE: Autoria própria

Ressaltamos que todas as atividades da nossa proposta de sequência didática foram planejadas considerando as problemáticas constatadas durante o processo de investigação em relação à realidade da turma onde a proposta foi aplicada e também das demais turmas do 7º da escola, pois em todas as turmas foram identificadas as mesmas a problemáticas: pouco interesse pela leitura, dificuldade de interpretação, dificuldade em reconhecer os gêneros, a pesar de já ter tido contato com alguns deles, o fraco desempenho nas atividades de produção textual,

pouco conhecimento dos recursos linguísticos responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades de ação da linguagem escrita, dentre outros;

Diante dessa realidade, elaboramos essa proposta de intervenção com a intenção de investigar como o trabalho com sequências didáticas de gêneros textuais pode contribuir para resolver ou ao menos amenizar as problemáticas apontadas sobre o ensino de leitura e escrita.

No item a seguir, apresentamos uma proposta de modelo didático para o trabalho com os gêneros em sala de aula. No entanto, desde já esclarecemos que não se trata de modelo de como ministrar aulas de língua portuguesa, muito menos de um modelo inflexível, pronto e acabado, mas que são apenas possibilidades de organização dos conteúdos e procedimentos que podem ser modificados e refeitos de acordo com a necessidade da sala de aula e com o gênero textual didatizado para o trabalho com a leitura e a escrita através dos gêneros textuais.

2.1 Modelo didático de gêneros: ferramenta fundamental para o trabalho com a sequência didática

Como vimos no item anterior sobre a *SD*, trabalhar o ensino dos gêneros a partir de situações reais de uso da língua facilita a sua aprendizagem, uma vez que esses são identificados e caracterizados pelos usos reais que lhes são atribuídos pelos falantes. Para que esse ensino se torne mais eficaz é preciso que seus objetos sejam descritos e organizados de forma sistemática. Nesse sentido, Dolz et al. (2004, p.148-152) apresenta a proposta de elaboração de um “modelo didático do gênero” a ser trabalhado numa sequência didática. A construção deste modelo deve levar em consideração os elementos ensináveis de cada gênero que possam gerar atividades e sequências de ensino. Dessa forma, podemos assegurar que o modelo didático do gênero é uma ferramenta fundamental para organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros.

Para os autores acima mencionados, “a construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis”.

O primeiro desses dados refere-se aos resultados de aprendizagens esperados e propagados nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O segundo deles, diz respeito aos conhecimentos linguísticos existentes, como o funcionamento dos gêneros para os especialistas e os conhecimentos psicológicos que se referem aos

procedimentos e operações envolvidos na aprendizagem dos gêneros. E por último, para Dolz et al. (2004), a construção de um modelo didático deve considerar a determinação das capacidades de linguagem requeridas dos aprendizes na produção de um gênero.

De acordo com Bronckart (2012), capacidades de linguagem corresponde às aptidões exigidas dos alunos para a produção de um gênero numa determinada situação de comunicação: adaptação às características do contexto de produção e do referente (capacidade de ação); mobilização de modelos discursivos (capacidades de discursivas); domínio de operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

O contexto de produção (capacidades de ação de linguagem), de acordo com Bronckart (2012), é dividido em dois: contexto físico e contexto sociosubjetivo. O contexto físico refere-se ao lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor. O contexto sociosubjetivo está relacionado ao contexto interno entre emissor e receptor, ou seja, às relações de valores normas, regras e imagem que o emissor faz de si mesmo e de seus interlocutores. É no *contexto de produção* que o emissor/produzidor apresenta suas *capacidades de ação de linguagem*, expressando-se a respeito de um determinado assunto através do conhecimento acumulado em sua mente acionando suas experiências com o mundo e com seus interlocutores.

As *capacidades discursivas* estão relacionadas ao plano discursivo do texto, ou seja, trata-se do conjunto de características formais, estruturais e semânticas que compõem um determinado gênero textual. Por sua vez, *as capacidades linguístico-discursivas* dizem respeito aos aspectos linguísticos do texto: tempos verbais, modalizadores, retomadas anafóricas, operadores argumentativos, ortografia, variedade linguística utilizada, etc.

Conforme Bronckart (2012), a mobilização dessas capacidades de linguagem influi diretamente sobre a produção textual, à medida que, possibilitam aos estudantes conhecer as características e os aspectos formais de cada gênero, o que os permite dominar tanto a sua análise quanto a sua produção. Portanto, acreditamos que desenvolver uma sequência didática que considere as capacidades de linguagem a partir da produção do gênero conto numa turma do 7º ano do ensino Fundamental, contribui tanto para o ensino aprendizagem do gênero como para o ensino de aspectos relacionados à estrutura da própria língua, considerando que a maioria dos alunos desse nível de ensino na escola em que realizamos a nossa pesquisa, apresenta uma série de lacunas em relação ao aprendizado da língua em vários aspectos.

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004, p.69), afirmam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática”, ou seja, é um trabalho que precisa passar por um processo de didatização, uma transposição didática, contudo sem deixar de

considerar a função social desse gênero e as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção. Nesse sentido, os autores acrescentam:

peço fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizer- gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (DOLZ & SCHNEUWLY 2004, P. 69).

Dessa forma, compreende-se que escola não produz gêneros textuais puramente novos, na verdade os gêneros produzidos no espaço escolar são sempre uma variação de um gênero de referência, pois todos os gêneros inseridos na sala de aula como objeto de ensino, já foram constituídos e possuem uma função social fora da escola. E segundo os autores acima, uma das formas de lidar com essa problemática de variação entre os gêneros de referência e os gêneros trabalhados na escola é, de acordo com a didática atual, através da elaboração de *modelos didáticos de gêneros*.

Feita essas considerações acerca do modelo didático, apresentamos a seguir um quadro com algumas orientações para a sua construção.

Quadro 3- Orientações para a construção de um modelo didático

Contexto físico de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de produção • Local de produção • Leitor receptor • Objetivo da interação
Contexto sociosubjetivo de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Em que papel social se encontra o emissor? • A quem se dirige o produtor? Qual será o seu papel social? • Em que instituição social se produz e circula o gênero? • Com que atividade social se relaciona o gênero?
O plano global	<ul style="list-style-type: none"> • Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado? • Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado? • Que sequências textuais costumam predominar?
Mecanismos de textualização	<ul style="list-style-type: none"> • Como acontece a coesão nominal no gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipse? Há expressões nominais definidas? • Qual tempo e modo verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo, modo e o gênero? • Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> • No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparece ou deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? • Que tipo de modalização aparece com mais frequência?

FONTE: Adaptado de Lima (2014); Bronckart (2012).

Como podemos observar no quadro acima, o modelo didático nos possibilita um melhor conhecimento do gênero, de suas características, finalidades, além de permitir também uma análise aprofundada de seus aspectos linguísticos e discursivos, e, dessa forma, contribui para transformar o seu ensino em um processo sistematicamente organizado.

Nesse sentido, Dolz et al. (2004, p. 152), afirma que:

De certa maneira, o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, os *objetos potenciais para o ensino*. São potenciais, por um lado, porque a seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito deles, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados.

Diante disso, podemos asseverar que o modelo didático é um instrumento de grande importância para o ensino dos gêneros, uma vez que deste emanam a possibilidade de organização dos conteúdos que servirão de base para a construção das sequências didáticas. Nesse sentido, a construção do modelo, também permite ao professor obter um conhecimento mais apurado do gênero o que possibilita uma maior segurança em relação ao trabalho com esse gênero e o leva a definir melhor os objetivos de ensino.

2.1.1 Modelo didático do conto

Nessa seção iremos apresentar algumas considerações acerca do modelo didático do conto. Como já falamos anteriormente o ensino dos gêneros na escola tem sido priorizado nos últimos tempos. Para (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 65) “com a finalidade de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar, a escola sempre trabalhou com os gêneros”. Dessa forma, alguns gêneros acabam sendo escolarizados, pois são utilizados como unidades de ensino. Um desses exemplos é o conto, narrativa de ficção de cunho literário didatizado pela escola.

Assim como os demais gêneros, o conto tem uma função social, isto é, tem um propósito comunicativo que vai além do ensino de sua interpretação e de sua produção. É preciso que a escola desenvolva o ensino desse gênero de forma que seu aspecto discursivo seja evidenciado,

dando aos alunos a possibilidade de produzir textos em situações reais de interação verbal. Nesse sentido, a produção textual ganha um sentido além da atribuição de notas e passa verdadeiramente a fazer sentido para o aluno.

Ao produzir um texto, os estudantes desenvolvem várias competências: competência linguística, discursiva, pragmática, textual, intertextual, etc. De acordo com Lima (2014, p. 112) “ao desenvolver essas competências o estudante torna-se capaz de agir discursivamente em quaisquer situações sociocomunicativa”. Esses conhecimentos, segundo o autor, permitem a construção do modelo didático de um determinado gênero.

Conforme o que já foi mencionado anteriormente, é preciso considerar alguns elementos na construção do modelo didático: o contexto de produção, as capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas e as capacidades enunciativas.

Com base nas teorias de Bronckart (2012), o primeiro elemento a se considerar na elaboração do modelo didático é o contexto de produção, que segundo esse autor, divide-se em dois: contexto físico e contexto sociosubjetivo. O primeiro diz respeito ao lugar e ao momento da produção, e ao emissor-receptor. O segundo refere-se às normas, regras e valores que envolvem os participantes do processo de interação e à imagem que o produtor faz de si mesmo e de seus interlocutores.

Nesse sentido, com base nessas teorias desenvolvidas por Bronckart (2012), acerca da construção do modelo didático dos gêneros e através de um diálogo com Lima (2014), construímos o modelo didático do conto.

Dessa forma, no contexto físico, o produtor do conto didatizado é alguém matriculado numa instituição de ensino e o momento da produção é a hora/aula de língua portuguesa. O primeiro receptor é o professor, um profissional, geralmente formado em Letras, que tem a função de auxiliar os alunos na aquisição dos conhecimentos necessários para desenvolver a atividade comunicativa de interação verbal proposta. Além do professor, os colegas de sala, os professores, a comunidade escolar em geral, também podem exercer o papel de receptor dos textos produzidos.

Ainda no contexto de produção do conto também é definido o objetivo da interação verbal, que neste caso, é entreter e engajar o leitor no processo de leitura. Para isso o produtor deve usar estratégias linguístico-discursivas para criar um enredo interessante que prenda a atenção e desperte o interesse do leitor.

No contexto sociosubjetivo, o lugar social é a escola, instância responsável pelo desenvolvimento intelectual dos estudantes e sua preparação para o ingresso no mercado de

trabalho. O papel social do emissor/produzidor é o de aluno, sujeito que produz um texto narrativo se colocando como contador de texto. Inicialmente, o papel social do de leitor a quem o emissor se dirige é o de professor, indivíduo responsável pela mediação no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Nesse contexto a escola se constitui como a instituição social onde se produz gênero.

Abaixo apresentamos um quadro sintético dessa primeira parte do modelo didático do conto.

Quadro 4- Capacidades de ação do conto

PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM: CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
CONTEXTO FÍSICO	
<ul style="list-style-type: none"> • PRODUTOR: o aluno • MOMENTO DE PRODUÇÃO: a aula de língua portuguesa • LOCAL DE PRODUÇÃO: a escola • LEITOR RECEPTOR: professor, alunos, pais e comunidade escolar em geral; • OBJETIVO DA INTERAÇÃO: entreter, engajar o leitor no processo de leitura; 	
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	
<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR SOCIAL: instituição de ensino, responsável pelo desenvolvimento intelectual dos estudantes; • PAPEL SOCIAL DO EMISSOR: aluno que produz o texto narrando uma estória real ou imaginária; • POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR: professor responsável por mediar o desenvolvimento da competência comunicativa do produtor; • OBJETIVO: entreter e engajar o leitor na leitura do texto 	

FONTE: Adaptado de Lima (2014)

Outro aspecto a se considerar na construção do modelo didático do conto diz respeito, às capacidades discursivas, isto é, ao plano global do texto, em que são articulados os mecanismos de discursivos. Nesse aspecto o conto pertence ao mundo do Narrar, apresentando um discurso narrativo. Seu conteúdo temático é construído a partir do mundo imaginário do produtor, que para ser compreendido pelo leitor é preciso que esse também absorva esse mundo num processo de interação do plano textual. Predomina a sequência textual narrativa, podendo ocorrer ainda, sequências descritivas, explicativa e dialogal.

Quanto à sua estrutura composicional, de acordo com Köch et. al. (2015), o conto é composto geralmente obedecendo a seguinte estrutura: situação inicial, complicação (conflito ou motivação), clímax, resolução e desfecho. A progressão das ações e dos acontecimentos é estabelecida com o uso de marcadores temporais que constituem a coerência temporal do texto. A presença do produtor pode ser marcada no texto quando o autor, no papel de narrador, deixa suas impressões de mundo e suas experiências pessoais. No entanto, dificilmente há marcas linguísticas que se remetam aos agentes da interação verbal.

Quanto às capacidades enunciativas, mecanismo de enunciação, no conto é possível encontrar a presença de várias vozes: voz neutra (voz do narrador), voz secundária (voz dos personagens), e até mesmo vozes sociais. Pode aparecer também a modalização apreciativa e/ou pragmática.

Conforme fizemos no item anterior, apresentaremos abaixo um quadro sintético das capacidades discursivas e enunciativas do conto:

Quadro 5- Capacidades discursivas e enunciativas do conto

CAPACIDADES DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • O conto é um gênero de texto que pertence ao mundo do Narrar; • Apresenta um discurso da narração; • Seu conteúdo temático é construído a partir do mundo imaginário do produtor; • Predomina a sequência narrativa, podendo ocorrer também outras sequências como a descritiva, a explicativa e a dialogal; • É composto por: situação inicial, complicação, clímax e desfecho; • Apresenta geralmente uma linguagem criativa e de fácil compreensão; • Presença de voz neutra, secundária e social; • Predominância da modalização apreciativa e pragmática;

FONTE: Köche, Marinello e Boff (2015)

Outro aspecto a ser levado em consideração no modelo didático refere-se às capacidades linguístico-discursivas e que correspondem às marcas linguísticas utilizadas pelo produtor para compor o texto. Nesse sentido, o conto é um gênero de texto que apresenta com frequência, marcadores temporais e espaciais para situar o leitor em relação ao tempo e ao espaço em que as ações se desenrolam.

Neste tipo de texto, de acordo com Boff, Marinello e Köche (2015), os verbos aparecem com frequência na primeira ou na terceira pessoa do discurso, de acordo com a intenção do autor, geralmente empregados no pretérito perfeito, pretérito imperfeito ou no pretérito mais que perfeito. Além disso, ao produzir um conto o produtor lança mão de retomadas anafóricas pronominal para estabelecer a progressão e a coesão do texto. Nesse gênero ainda, os adjetivos são bastante usados para desenvolver as sequências descritivas do texto. Há também a presença de repetições para ressaltar aspectos da narrativa.

Mais uma vez apresentaremos um quadro que sintetiza os aspectos acima descritos.

Quadro 6- Capacidades linguístico-discursiva

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza uma linguagem literária clara e geralmente, de fácil compreensão;

- Uso da 1ª ou 3ª pessoa do discurso;
- Predomina o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito;
- Há expressões nominais definidas;
- Presença de retomadas anafóricas pronominais;
- Aparecem com frequência, marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e de lugar;
- Uso dos adjetivos;
- Privilegia a variedade padrão informal;
- Pontuação variada;
- Ortografia padrão;

FONTE: Köche, Marinello e Boff (2015)

Finalizada a descrição das capacidades que envolvem a produção de um gênero textual que devem ser consideradas na produção do modelo didático do conto, o quadro a seguir apresenta o modelo didático completo do gênero *conto*, gênero didatizado e modelizado conforme a proposta de sequência didática aplicada na pesquisa que propiciou a presente dissertação.

Quadro 7- sinopse do modelo didático do gênero *conto*

Capacidades de ação (Elementos contextuais)	Capacidade discursiva (Organização textual)	Capacidade linguístico-discursiva e enunciativa (Mecanismos de textualização e elementos enunciativos)
<ul style="list-style-type: none"> • Enunciador: Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental; • Interlocutores: professor; colegas de sala; e demais leitores interessados; • Momento de produção: a hora/aula de Língua Portuguesa; • Lugar de produção: sala de aula/escola; • Objetivo: entreter e engajar o leitor por meio do suspense e do desenrolar das ações; despertar o prazer da leitura; • Suporte: livros, mural escola, internet, etc. • Lugar de circulação: comunidade escolar; biblioteca da escola; internet; 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano global: Gênero escrito em prosa, pertencente à esfera literária; pertence ao mundo do narrar; composição textual: apresentação da situação inicial, complicação, conflito, desfecho; elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. • Tipos de discurso: predomina o discurso narrativo; emprego de primeira e terceira pessoa (singular/plural); • Sequências textuais: narrativas como base; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexão: (coesão nominal); domínio de referências pronominais e nominais anafóricas; • Coesão verbal: (tempos verbais): predomina o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito; • Vozes: podem aparecer várias vozes (voz do narrador, vozes sociais, voz do autor, etc.); • Tipo de modalizações: predomina as modalizações: apreciativa e pragmática; • Estilo de linguagem: linguagem expressiva e criativa; privilegia a

	<ul style="list-style-type: none"> • Organizadores textuais: advérbios (de tempo, lugar e modo); conectivos dentre outros; 	<i>variedade</i> padrão informal, mas pode ocorrer linguagem coloquial conforme as falas das personagens.
--	--	---

2.2 Lista de constatação/controlado

A lista de constatação é um recurso que permite ao professor criar critérios que possibilitarão aos alunos fazer a correção dos seus próprios textos. Dessa forma, o professor deixa de ser o único responsável pela correção dos textos produzidos pelos alunos. Segundo Barros e Rios-Registro (2014, p. 114) “ao fazer uso das listas de constatações, as correções nos textos dos estudantes deixam de ser tão subjetivas e, de certa forma, algumas vezes, incompreensíveis”. Nesse sentido, de acordo com as autoras, a lista de constatações e os exercícios de reescrita permitem aos alunos fazerem uma autocrítica de suas produções comparando o texto inicial com o último texto produzido.

Quadro 8–Questões para a elaboração de uma lista de constatação/controlado

Questões referentes à Capacidade de ação	a) O título é convidativo e coerente com a história? b) Conseguiu mobilizar uma linguagem adequada ao gênero? c) Conseguiu atingir os objetivos pretendidos pelo gênero original? d) Procurou estabelecer uma relação com o leitor no sentido de entretê-lo e engajá-lo na leitura e fornecendo informações necessárias à compreensão do texto? e) Seu texto está adequado ao propósito comunicativo?
Questões referentes à capacidade discursiva	a) Quanto ao plano textual, seu texto, pode ser considerando um <i>conto</i> ? b) Do ponto de vista estrutural, seu texto apresenta, as principais características do gênero estudado? c) Que sequências textuais predominam? f) O narrador participa da história ou apenas narra os fatos observados? g) Qual pessoa do discurso predomina no texto? h) Em que tempo e modo estão conjugados a maioria dos verbos presentes no texto produzido?
Questões referentes à capacidade de linguístico-discursiva	a) Há presença de modalizadores temporal e espacial; b) Você conseguiu estabelecer uma progressão temporal, estabelecendo uma relação de coerência entre os fatos narrados? c) Está estruturado em mais de um parágrafo? Esses parágrafos estão bem estruturados e articulados? d) O texto apresenta articuladores lógicos que organizam o discurso estabelecendo relações entre as frases e os parágrafos?

	<p>e) Seu texto não apresenta desvios quanto à norma padrão: ortografia, pontuação, acentuação ou concordância?</p> <p>f) Que vozes aparecem no seu texto?</p> <p>h) Que tipo de discurso predomina?</p> <p>g) Há a presença de modalizadores?</p>
--	--

FONTE: Adaptado de Lima (2014); Rios-registro (2014)

Como podemos observar, através da lista de constatação, o professor pode intervir de forma interativa no aprimoramento das produções dos aprendizes, uma vez que este recurso didático permite a correção não só dos problemas superficiais do texto, mas também de outros problemas relacionados à adequação do gênero e à construção de sentido do texto.

Nesse sentido, Gonçalves (2009, p. 06), afirma que “a lista de controle/constatações, ferramenta dialógica de intervenção dialogada ou escrita, pode constituir-se em instrumento poderoso para a interação professor/aluno”.

2.2.1 Lista de constatação/controlado do conto

Pensando numa forma de avaliação que priorize não apenas uma correção de aspectos ortográficos e gramaticais, adotamos como um dos procedimentos avaliativos a lista de constatação/controlado. Para isso elaboramos uma lista específica para avaliar o gênero conto, tendo em vista suas especificidades e natureza textual.

Quadro 9 – Lista de constatação do conto

<p>Questões referentes à Capacidade de ação</p>	<p>a) O título do seu texto é atrativo e coerente com a história?</p> <p>b) Procurou estabelecer uma relação com o leitor no sentido de entretê-lo e engajá-lo na leitura e fornecendo informações necessárias à compreensão do texto?</p> <p>c) O texto está adequado ao suporte e ao público a que se destina considerando o contexto de produção?</p> <p>d) Conseguiu atingir o objetivo?</p> <p>e) Seu objetivo de narrar uma história fictícia com início meio e fim foi atingido?</p>
<p>Questões referentes à capacidade discursiva</p>	<p>a) Quanto ao plano textual, o texto, pode ser considerado uma narrativa? Ou se trata de uma simples exposição objetiva de fatos?</p> <p>b) O tempo e o lugar em que os fatos ocorrem são determinados?</p> <p>c) Do ponto de vista estrutural, o texto apresenta as partes que compõem o enredo: apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho?</p> <p>d) Que sequências textuais predominam?</p> <p>e) O narrador participa da história ou apenas narra os fatos observados?</p> <p>f) Em que tempo e modo estão conjugados a maioria dos verbos presentes no texto produzido?</p>

<p>Questões referentes à capacidade de linguístico-discursiva</p>	<p>a) Há presença de organizadores temporal e espacial; b) Conseguiu estabelecer uma progressão textual, estabelecendo uma relação de coesão entre os fatos narrados? c) O texto respeita as normas de convenções da escrita padrão: (ortografia, pontuação, acentuação, paragrafação, conexão, referenciação, concordância)? d) Como as vozes estão representadas em seu texto? Por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre? e) Que tipo de discurso predomina?</p>
--	--

FONTE: autoria própria

Por meio da lista de constatação do conto pudemos constatar que este tipo de correção é um mecanismo importante para levar o aluno a agir de forma qualitativa com e sobre a linguagem melhorando, conseqüentemente, o domínio das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

No entanto, vale ressaltar que apenas a lista de constatação não dar conta de todos os problemas linguísticos presentes nas produções dos alunos, como os problemas ligados à ortografia, concordância, acentuação, ou seja, aspectos intratextuais. Nesse sentido, é preciso considerar outras formas e métodos de correções como as intervenções individuais feitas pelo professor, o uso do dicionário, as correções entre colegas, onde um ler o texto do outro, etc.

Tanto a lista de constatação quanto o modelo didático são propostas metodológicas que auxiliam no desenvolvimento de uma sequência didática de leitura e produção de gêneros textuais, à medida que define quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas em cada módulo de ensino estabelecendo critérios objetivos e definidos para correção interativa dos textos produzidos.

Temos consciência de que não há fórmulas prontas ou um modelo totalmente eficiente para resolver os problemas relacionados à leitura e produção textual dos alunos do Ensino Fundamental, mas acreditamos que existem novas possibilidades, propostas inovadoras que precisam ser experimentadas, como a sequência didática, uma proposta de ensino teoricamente embasada e metodologicamente voltada para o aprimoramento da leitura e da escrita a partir do uso dos gêneros textuais como instrumento de ensino-aprendizagem.

Como vimos, os estudos e análises realizadas pelos autores citados nesse capítulo, Dolz et al. (2004), Lima (2014), Rios-Registro (2014), Gonçalves (2006), etc. demonstram a eficácia das ferramentas didáticas ora discutida e utilizada como base em nossa proposta de intervenção aplicada em sala de aula. Dessarte, a originalidade da presente pesquisa refere-se principalmente aos sujeitos da pesquisa, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Jacundá, tendo em vista que os alunos desse ano/série apresentam

resultados insatisfatórios em provas de redação realizadas no ambiente escolar, conforme temos percebido ao longo de nossa experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa desse nível de ensino.

2.3 Relações entre oralidade e escrita: uma visão discursiva

Conforme já nos referimos anteriormente, uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004), possibilita o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado. Nesse sentido, consideramos que mesmo se tratando de uma sequência didática que terá como produto final o texto escrito, como é o caso da nossa proposta, é relevante apresentarmos alguns apontamentos sobre a relação entre oralidade e escrita, uma vez que é comum encontrarmos em textos narrativos produzidos pelos alunos marcas de oralidade, típicas da narração oral, como *aí*, *então*, para marcar a progressão temporal, uso de linguagem coloquial características da conversação espontânea, repetições e também porque o gênero conto tem sua tradição no oral, apresentando expressões como, *era uma vez*, *há muito tempo atrás*, típicas da narração oral.

É importante esclarecer que não se trata de defender a higienização do texto do aluno, mas de propor uma adequação ao propósito comunicativo da proposta da produção textual.

Hoje diversos estudos apontam para a relação entre a oralidade e a escrita, não mais do ponto de vista dicotômico, mas como duas modalidades de uma mesma língua que ora se diferenciam e ora se complementam, mantendo uma inter-relação discursiva.

Segundo, Marcuschi (2010, P.16) “hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Nesse sentido, oralidade e escrita são consideradas práticas de usos de um mesmo sistema linguístico. Ambas permitem aos indivíduos comunicar-se e interagir uns com os outros de forma eficiente e eficaz. Nesse sentido, o autor reitera que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, P.17).

Nessa perspectiva, o autor apresenta alguns pontos que representam a relação entre oralidades e escrita de acordo com os novos estudos que têm sido realizados nos últimos anos.

Dentre eles, destacamos os seguintes:

- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicais);
- tanto a fala quanto a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica ,prosódia, etc.; a escrita serve-se da cor, tamanho, formas das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária”. (MARCUSCHI, 2010, P. 476)

Ainda, segundo o autor, o que precisa ser esclarecido não são as primazias ou supremacias da oralidade e da escrita, mas a natureza das práticas sociais que as envolvem, ou seja, os objetivos e as finalidades que se tem em mente ao se fazer uso de uma ou de outra.

Dessa forma, há diversos contextos em que a oralidade predomina, como em seminários, palestras, debates, aulas expositivas, conversas públicas e conversas espontâneas, etc. Por outro lado, há situações que exigem o uso da escrita, as quais também não são poucas. Existem também as situações mistas em que as duas modalidades se encruzam como é o caso das escritas nas redes sociais. Porém não se pode dizer que há situações que seja permitido somente o uso de uma modalidade, pois, em todas as práticas sociais, é possível comunicar-se de uma forma ou de outra.

Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2010), há ainda os domínios mistos em que os textos se encruzam em vários aspectos tanto da oralidade quanto da escrita. São textos mistos, pois apresentam uma natureza originalmente oral, adquirindo posteriormente uma forma escrita, ou ao contrário, textos originalmente escritos, que adquirem a forma oral de acordo com a sua finalidade comunicativa, como é o caso da entrevista, da homília, do discurso político, etc. Nesse sentido, de acordo com o autor, a escrita é usada em um paralelo direto com a oralidade, em diferentes contextos sociais, no trabalho, na escola, na família, no dia a dia, nas atividades intelectuais, etc. Em todos esses contextos, circulam diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos e dependendo da situação, faz-se uso de um gênero de uma ou outra modalidade.

O conto é um exemplo de gênero que pertence ao domínio misto, pois sua concepção discursiva envolve tanto a forma oral como a forma escrita. No entanto, dependendo do objetivo

comunicativo, prevalece uma ou outra modalidade. No caso da nossa proposta, por exemplo, o foco será dado à concepção discursiva escrita.

2.3.1 Diferenças entre o trabalho com a oralidade e com a escrita em uma SD

De acordo com Dolz, Noverraz et al. (2004), o trabalho com sequência didática é aplicável tanto à expressão escrita quanto com a expressão oral, dependendo do gênero a ser trabalhado, uma vez que o objeto de trabalho de uma SD, é o gênero textual, seja em que modalidade for. No entanto, é preciso estar atento às diferenças relacionadas ao trabalho com gêneros orais ou escritos. Segundo os autores, há três diferenças importantes que dizem respeito à materialidade do texto escrito ou falado.

A primeira delas é a possibilidade de revisão. Assim, segundo eles, na atividade de escrita, o produtor pode ver seu texto como um objeto a ser trabalhado, ou seja, tem a oportunidade de rever e refazer o seu texto e até mesmo de descartá-lo por completo e refazê-lo novamente, isso é possível até o momento de entregá-lo a seu destinatário. Portanto, numa sequência didática voltada para o ensino da produção escrita, a tarefa de reescrita deve ser uma atividade indispensável. Nesse sentido, “o aluno deve aprender que escrever e (também) reescrever”. (DOLZ et. al., 2004. p. 95).

Já a produção de um texto oral é completamente diferente, pois, conforme os autores, o processo de produção e o produto se dão ao mesmo tempo, sem a possibilidade de uma refacção. Contudo, é possível fazer uma preparação prévia do que se pretende falar, através de exercícios de escrita e de memorização da fala. Em suma, os autores defendem que:

A escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo. De certa maneira, a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar. (DOLZ et al., 2004. p.95).

A segunda diferença, diz respeito à observação do comportamento de linguagem. Segundo os autores, o texto escrito adquire uma forma permanente, exteriorizada, o que permite a observação do próprio comportamento de linguagem, como um objeto exterior, que permite ao produtor orientar-se e refletir sobre a maneira de produzir seu texto. Em relação à oralidade, também existe um processo de exteriorização, no entanto, o texto oral desaparece

imediatamente à sua produção, o que dificulta o processo de observação necessária para uma análise posterior. Isso só é possível, a partir do procedimento da gravação.

A terceira e, última diferença pontuada pelos autores, está relacionada à observação dos textos de referências. O texto escrito, por ser estável, permite uma análise aprofundada, está sujeito às críticas e à comparação com outros textos. No entanto, ao se trabalhar com o texto oral, essa possibilidade só é possível, mais uma vez, através do procedimento de gravação; escuta repetida e a escuta dirigida pela escrita. Segundo os autores, no trabalho com o texto oral, é importante fornecer aos alunos esses instrumentos, o que lhe permitirão um melhor desempenho.

2.3.2 Retextualização e reescrita de textos: uma prática de ensino da escrita

É possível reproduzir uma resenha, um artigo opinião oralmente? Transcrever um debate, um seminário para a escrita? Sim. Isso é possível através da retextualização. De acordo com Marcuschi (2010), retextualização, num sentido restrito, consiste na passagem de um texto de uma modalidade para outra, ou seja, do texto falado para o texto escrito, ou vice-versa. No entanto, segundo o autor, num sentido mais amplo, corresponde também a reescrita de um texto da mesma modalidade, passando-o de uma linguagem informal para uma linguagem mais formal, por exemplo, ou até mesmo de um gênero para outro. Nesse caso, a retextualização pode ser vista também como um processo de reescrita.

Corroborando essa perspectiva, Ruiz (2015), considera a atividade de reescrever como um trabalho de reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização realizado pelo aluno em função das intervenções do professor, por meio da correção, tendo em vista a legibilidade do texto dos alunos.

Para Raquel Fiad (1993), o processo a reescrita deve ser entendido a partir de uma concepção de escrita como um processo e não como um produto. Assim de acordo com a autora tanto a escrita como a reescrita constitui-se como práticas sociais, como um processo de interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, para situar a reescrita como uma prática social Fiad (2009), recorre a algumas passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo às que ilustram propostas para o trabalho com a reescrita para o ensino de língua materna. Na página 151, a autora destaca um trecho que trata do processo de refacção, em outras palavras, do processo de reescrita:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística e a refacção do texto produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, professor pode trabalhar os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, pp.77,78. In. FIAD, 2009, 151).

Dessa forma, de acordo com Raquel Fiad (1993), pode se caracterizar reescrever como as retomadas que são feitas no texto e que nele produz alguma alteração, seja uma pequena correção de convenção ortográfica, ou até mesmo alterações que mudam o significado dos textos.

Nesse sentido, Marcuschi (2010), afirma que toda atividade de transformação que se constitui em uma retextualização de um texto, consiste em operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolve procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, sem que essas mudanças afetem as informações principais do texto. Portanto, é preciso preservar o que autor chama de “valor-verdade” dos enunciados.

Contudo, é evidente que poderá ocorrer mudanças significativas no conteúdo do texto, durante o processo de retextualização em virtude das substituições, reduções ou ampliações que poderão ser feitas pelo produtor no momento de reescrita.

Dessa forma, compreende-se a importância do trabalho de intervenção do professor, através de uma participação efetiva durante as atividades de revisão e reescrita dos textos dos alunos, para que o processo de retextualização não aconteça de forma aleatória e desordenada. Nesse sentido Ruiz (2010), reitera:

Assim, tendo em vista que as atividades de retextualização específica do tipo revisão, aqui em exame, é intermediada por uma leitura corretiva do professor (que, antes de mais nada, consiste numa “requisição” das necessárias operações linguístico-cognitivo-interacionais a serem realizadas pelo aluno para uma conveniente “tradução” do texto de origem em outro mais bem elaborado). (RUIZ, 2015, P.26).

Assim, segundo a autora, toda transformação realizada pelo aluno em uma retextualização, deve estar condicionada pela orientação dada, na correção aos tipos de operações requeridas. Essa correção de acordo com a autora, não deve se limitar às possíveis “violações” linguísticas, mas uma correção que envolva um processo de avaliação numa perspectiva textual tomando o texto do aluno como um todo, como uma unidade de sentidos.

2.3.3 Sequência didática, rescrita e o trabalho com a língua: uma perspectiva textual

As sequências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, centrando-se principalmente, na aquisição de procedimentos e práticas de produção”. (DOZ et. al., 2004. p. 96). Segundo esses autores, uma sequência didática não deve assumir todos os aspectos relacionados à estruturação da língua ou de análise linguística, uma vez que seu objetivo principal está voltado para o aprimoramento do nível textual. Esses aspectos devem ser trabalhados em outros momentos, como abordagens complementares. Nesse sentido, para esses teóricos, é no nível da textualização que o trabalho realizado nas sequências, tornam-se complementares a outras abordagens.

Desse modo, o trabalho realizado em uma sequência didática deve centrar-se nas marcas de organização características de um gênero, na coerência textual, nos elementos enunciativos, no processo de modalização, no emprego dos tempos verbais característico de um gênero, nos tipos de discursos utilizados pelo autor, etc.

As questões relacionadas à gramática e à sintaxe, na opinião dos autores acima, não devem integrar as atividades propostas nas sequências, entretanto, alguns problemas relacionados ao domínio desse nível surgirão nos textos dos alunos, como por exemplo, inadequação ao tempo verbal, frases incompletas, ausência de concordância, problemas relacionados à pontuação, falta de variedade na construção das frases etc. Problemas causados frequentemente pela influência da sintaxe do oral na sintaxe da escrita. Assim, a partir dessas constatações nos textos dos alunos, deve-se tirar um momento, paralelo ao trabalho realizado na sequência, para se abordar ou retomar o ensino desses aspectos de ordem morfológico-sintática.

Portanto, o trabalho de rescrita, relacionados às atividades de estruturação da língua, pode partir, por exemplo, do exercício de reestruturação de frases incompletas ou confusas. Eliminação de repetições por meio da referencição, substituição de termos por sinônimos, adequação ao tempo verbal característico do gênero, reestruturação dos períodos simples em períodos compostos e de orações coordenadas em subordinadas, entre outros, com vistas, principalmente, ao aprimoramento da escrita numa perspectiva textual.

Foi nessa perspectiva, de reescrita e retextualização, defendidas pelos autores acima, que realizamos o processo de reescrita nos textos dos alunos durante a sequência didática. Dessa forma, o processo de avaliação foi realizado tendo como base a lista de avaliação/controlar, em que o trabalho de correção está voltado, principalmente, para as marcas de organização

características do gênero o que diz respeito às capacidades de linguagem requeridas na produção de terminado gênero: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, de acordo com Bronckart (2012).

É evidente, que outras formas de correção foram utilizadas como a correção indicativa e a classificatória, conforme também apresentadas por Ruiz (2015), mas apenas voltados para uma microestruturação do texto, relacionados à ortografia, acentuação, concordância, dentre outros, pois de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), essa higienização dos textos produzidos pelos alunos, também é necessária tendo em vista, o propósito comunicativo proposto na sequência didática de divulgação e circulação dos textos produzidos, ou seja, os textos produzidos serão lidos e apreciados por outros alunos e por outras pessoas da comunidade escolar. Nas palavras dos autores:

Entretanto, uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfica, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela. (DOLZ E SCHNEUWLY 2004, p 99).

Segundo esses autores, essa tarefa de correção pode parecer um tanto pesada e mecânica, principalmente para os alunos, mas é necessária, tendo em vista que também se trata de um problema de escrita. Contudo, segundo eles, é um problema que deve ser tratado de preferência, no final da sequência didática, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo tratamos de descrever como se deu o processo metodológico da pesquisa que resultou no presente trabalho. A princípio tecemos algumas considerações sobre pesquisa-ação e intervenção, metodologia utilizada para a coleta de dados da nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos a justificativa, os objetivos, a escolha do corpus e a descrição detalhada do desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e interpretativo. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma experiência de intervenção no contexto escolar com o intuito de promover avanços e melhorias das práticas pedagógicas.

De acordo com Damiani (2012), a palavra intervenção designa, no contexto educacional, uma metodologia de investigação, usada para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, uma intervenção deve ser desenvolvida principalmente, conforme afirma a autora, com o intuito de maximizar a aprendizagem dos estudantes inseridos num contexto em que essa aprendizagem se encontra aquém do esperado.

Com base nos estudos dessa autora, uma pesquisa do tipo intervenção apresenta as seguintes características: a) são pesquisas aplicadas em contraposição à pesquisas fundamentais; b) apresentam uma intenção de mudança ou inovação; c) constitui-se como prática a ser analisada; d) trabalha com dados criados em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; e) envolve uma avaliação rigorosa e sistemática apoiada em métodos científicos.

Diante do exposto, compreende-se que uma intervenção parte da reflexão de uma problemática observada em uma determinada realidade, o que exige conseqüentemente uma *ação* com o intuito de realizar uma mudança nessa realidade a partir da resolução da problemática encontrada. Por essa razão, de acordo com Tripp (2005), esses tipos de pesquisa possui uma grande aproximação com a pesquisa-ação, método investigativo que envolve essencialmente, uma tentativa continuada e sistemática, empiricamente fundamentada com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica.

Nesse sentido, de acordo com o autor, a pesquisa-ação educacional consiste numa estratégia usada por professores e pesquisadores para desenvolver pesquisas que possam ser usadas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente o aprendizado de seus alunos.

A figura a seguir representa as etapas de desenvolvimento de uma intervenção por meio da pesquisa-ação:



Figura 2- esquema de uma pesquisa-ação. Etapas da Pesquisa-Ação. FONTE: Susman e Evered (1978); Barkerville (1999); Kock (2004).

Ao compararmos o esquema acima com a descrição de Tripp (2005), sobre a pesquisa-ação, compreendemos que a primeira etapa de uma pesquisa-ação é o diagnóstico. Nessa etapa o professor pesquisador identifica o problema em sua prática que precisa de uma solução. Após a identificação da problemática, segue a etapa do planejamento das ações para solucionar o problema. Em seguida, a tomada de decisão que consiste na aplicação das ações inovadoras na busca da melhora planejada. A avaliação é realizada sempre que precisar se avaliar os resultados da ação e deve fazer parte de todo o processo de intervenção. O desenvolvimento dessas etapas leva conseqüentemente a um resultado que corresponde ao aprendizado sobre o que se procurou investigar.

Nesse sentido, de acordo com o autor acima citado, uma pesquisa-ação pode ser considerada como:

“Qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia uma mudança para a melhora de sua prática,

aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. (TRIPP 2005, p. 446).

O diagrama a seguir mostra as etapas de uma pesquisa investigação-ação, conforme a explicitado na citação acima:

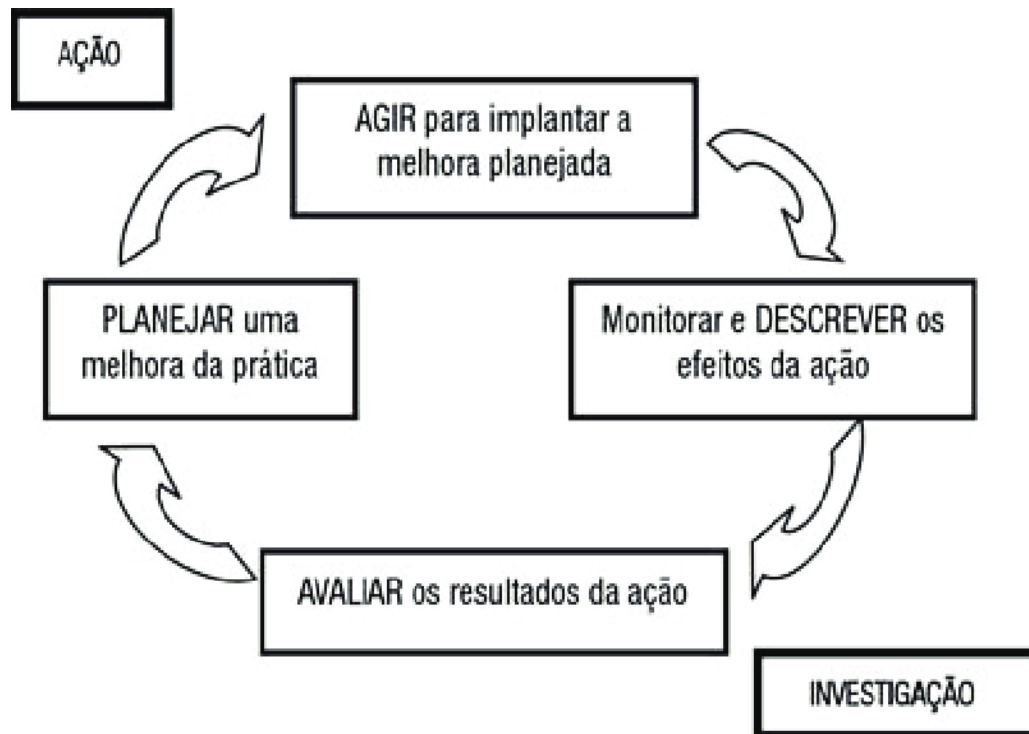


Figura 3- fases de uma pesquisa investigação-ação. FONTE: Tripp (2005. p. 446)

A escolha da metodologia da pesquisa-ação por meio de um projeto intervenção deu-se principalmente, como já mencionado anteriormente, pelo fato de que ministro aula em três turmas do sétimo ano na do Ensino Fundamental na escola Municipal Raimundo Ribeiro de Souza já há alguns anos, o que me levou a conhecer e refletir sobre a problemática que os alunos desse ano de ensino enfrentam em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. São alunos que apresentam pouco desempenho nas aulas de leitura e produção textual e por isso carecem de um trabalho que desenvolva de forma mais intensiva este tipo de letramento.

Diante disso, elaboramos uma proposta de intervenção e aplicamos em uma turma onde ministro aula regularmente, por meio da pesquisa-ação, considerando que essa metodologia permite ao pesquisador participar de forma mais colaborativa e interativa com os

aprendizes, além de permitir uma compreensão mais efetiva dos problemas apontados, pois a análise dos fatos se dá no espaço real em que os eventos acontecem. Além disso, como já vimos, este tipo de pesquisa possui um caráter social empírico e é responsável por resolver um problema de forma coletiva em que o pesquisador atua como colaborador na identificação de uma ação problema que realmente necessitam de uma investigação.

De acordo com Fonseca (2002, p. 34) “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. Para isso o pesquisador “recorre a uma metodologia sistemática no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa”.

Dessa forma, nesse tipo de pesquisa há um envolvimento mais maior entre o pesquisador e os participantes do processo de pesquisa, que deixam de ser meras cobaias e passam a fazer parte de um processo de interação colaborando com o pesquisador para a reflexão e solução de um problema através de uma construção conjunta de teorias e estratégias que emanam do próprio contexto em que as ações se desenvolvem.

Além disso, nos justificamos também, principalmente porque este tipo de pesquisa apresenta-se de acordo com as teorias desenvolvidas pelo grupo de Genebra, *ISD*, que defende a interação do professor pesquisador com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. De acordo com as teorias desse grupo, as intervenções do professor devem promover a autonomia das aprendizagens dos alunos para que esses possam descobrir, juntamente com seus colegas, “as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo”. (DOLZ e SCHNEUWLY 2004, p. 40).

Nesse sentido, os autores defendem o trabalho com a sequência didática, segundo eles, trata-se de uma proposta capaz de melhorar uma determinada prática de linguagem criando uma relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Ainda segundo os autores, uma sequência didática permite confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, possibilitando aos estudantes a capacidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Diante do exposto, compreendemos a importância de se implementar em sala de aula essa proposta, que numa perspectiva interacionista, viabiliza tanto ensino da expressão oral quanto da escrita a partir do trabalho com os gêneros textuais, considerando-os como práticas autênticas de ação da linguagem.

3.1.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada um projeto de pesquisa denominado “Leitura e produção de contos na escola a partir da sequência didática” na escola Municipal Raimundo Ribeiro de Souza, localizada na cidade de Jacundá-PA. A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre, entre os meses de novembro e dezembro de 2017, com 28 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para a realização do projeto elaboramos uma sequência didática para a leitura e escrita do gênero conto aplicada em 13 encontros de duas aulas cada, totalizando 26 aulas.

Pensando na eficácia da nossa proposta de pesquisa, traçamos alguns objetivos a serem alcançados no decorrer do desenvolvimento das ações de intervenção. Ao propor esses objetivos procuramos definir a finalidade e a intenção da nossa proposta. A seguir e apresentamos esses objetivos, conforme fizemos na introdução desse trabalho.

Conforme podemos verificar nos objetivos expostos acima, a sequência didática constitui o objeto de estudo da pesquisa-ação ora descrita. Tal escolha se deu tendo em vista uma abordagem interacionista sociodiscursiva que considera a sequência didática como uma proposta que viabiliza práticas sociais de letramento.

3.1.2 Definição do *corpus*

O conto é um gênero que apresenta um padrão estrutural, geralmente simples, que dependendo da definição da proposta de estudo pode ser de fácil assimilação pelos alunos, além disso, por articular vários recursos linguísticos, exige o desenvolvimento de várias capacidades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, o que justifica a nossa escolha por esse gênero para compor o corpus de análise da proposta de intervenção.

Essa seleção deu-se também, conforme já afirmamos anteriormente, devido ao fato desse gênero fazer parte da proposta curricular do 7º ano, bem como por se tratar de uma narrativa que desperta o imaginário dos alunos inserindo-os num universo da ficção que, na maioria das vezes, é composto por uma mistura de fantasia e realidade.

Dessa forma, por meio da leitura e produção de um conto, o aluno pode expressar sua imaginação e criatividade expondo seu conhecimento de mundo e ao mesmo tempo articulando os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a sua vida escolar, mais precisamente aqueles

adquiridos durante a aplicação dos módulos de atividades de uma sequência didática voltada para o ensino-aprendizagem desse gênero textual.

A coleta do corpus foi feita a partir de uma intervenção por meio da aplicação de uma sequência didática em uma turma do 7º do ensino fundamental durante 26 aulas. Durante esse período, os alunos realizaram várias atividades envolvendo a leitura, a análise e a escrita de contos. Tais atividades tinham o objetivo de proporcionar aos estudantes um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero a ser produzidos por eles. Foram realizadas também atividades de reescrita dos textos produzidos visando o aperfeiçoamento do processo de escrita, bem como o aprimoramento da prática de linguagem desenvolvida pelos alunos. Portanto, o corpus do trabalho é constituído por 03 contos produzidos no contexto escolar, por alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Sendo que para análise foram consideradas a primeira versão e a versão final de cada conto, tendo um total de 06 textos analisados.

3.1.3 Caracterização da escola

Conforme já foi mencionado anteriormente, a proposta de intervenção foi realizada com 28 alunos de uma turma do 7º ano da escola Raimundo Ribeiro de Souza, situada na cidade de Jacundá, Sudeste do Pará.

Imagem 01 - Foto da entrada da escola Raimundo Ribeiro de Souza



Entrada da escola Raimundo Ribeiro de Souza. Fonte: arquivo da escola

Esta escola fica localizada na rua também denominada Raimundo Ribeiro de Souza, S/N, no bairro Bela Vista. Possui cerca de 800 alunos nos turnos matutino e vespertino. Atualmente possui um quadro com cerca de 50 funcionários, sendo: 4 vigias, 8 serventes, 3 auxiliares, 1 secretário, 3 cuidadoras, 1 professora da sala de recursos e aproximadamente 30 professores das diferentes disciplinas.

A referida escola possui as seguintes características estruturais:

Quadro 10 – Características físico-estruturais da escola

11 salas de aulas climatizadas
1 biblioteca
1 sala do professor
1 sala da coordenação
1 diretoria
1 refeitório
1 banheiro dos funcionários
1 banheiro feminino
1 banheiro masculino
1 banheiro para portadores de necessidades especiais
1 cozinha
1 sala secretaria
1 sala multifuncional
1 sala de informática
1 bebedouro
1 pátio interno
1 diretora e um vice-diretor
1 coordenadora
1 supervisor escolar

1 secretário

Fonte: secretaria da escola

A escola não tem uma quadra, por isso os alunos fazem aula de Educação Física em outra escola. Os computadores da sala de informática, ou laboratório de informática não estão funcionando, por isso a sala é usada como um pequeno auditório para as aulas de vídeo, para as reuniões e outros fins. Possui uma sala destinada à leitura, denominada “sala de leitura”, porém muito pequena e com poucos exemplares de livros literários. Na verdade, é uma sala mais utilizada como depósito de livros didáticos e de outros objetos como maquetes, restos de trabalhos realizados pelos alunos em exposições. As salas de aula são climatizadas, porém durante o ano letivo há muito problemas em relação à manutenção dos equipamentos e muitas salas ficam dias sem ar condicionado funcionando e em outras funcionando, mas com problemas.

A escola não exerce nenhuma função social além do ensino, no entanto realiza todo ano, no mês de novembro um projeto chamado “Consciência ‘dita’ Negra”, organizado por uma professora de História em parceria com os demais professores. Nesse projeto os professores desenvolvem várias atividades como leituras de obras literárias, pinturas, produção de textos, cartazes, maquetes, etc. envolvendo o tema. No final de um período de mais ou menos um bimestre é feita a culminância desse projeto para a comunidade escolar em dois momentos. No primeiro, é realizada uma exposição dos trabalhos produzidos em sala de aula. No segundo, é feita a culminância de uma gincana interclasse com várias atividades competitivas, apresentação de danças, poemas, paródias, grito de guerra e arrecadação de alimentos para serem doados para a comunidade carente, principalmente para os pais de alunos da escola, em forma de sexta básica.

A forma de avaliação adotada pela escola é composta por avaliação bimestral objetiva e subjetiva na modalidade escrita e trabalhos individuais em grupos desenvolvidos em classe ou extraclasse durante o bimestre, sendo que as duas formas valem o mesmo peso (10). Que é somado e dividido por dois. Porém no segundo bimestre é realizado apenas um provão denominado “simulado” contento geralmente as principais disciplinas. Este provão contém cinco questões de cada disciplina cada uma com quatro opções de múltipla escolha para cada questão.

3.1.4 Sujeitos da pesquisa

A maioria dos alunos que estuda nessa escola mora nos bairros Cidade Nova e Boa Esperança, dois bairros da periferia de Jacundá, pois ela é a escola mais próxima desses bairros que contém turmas do 6º ao 9º ano. Como são alunos de bairros periféricos, a grande maioria pertence à classe economicamente baixa. É provável que existam alunos pertencentes a outras classes, porém em número bem menor. Chegamos a essa conclusão devido constataremos que grande parte desses alunos recebe benefícios do governo federal, como bolsa-escola, bolsa família, dentre outros.

A pesquisa foi realizada com os alunos da turma do 7º ano “D” do turno da manhã. Conforme já citamos, a turma era composta por 28 alunos sendo apenas 11 meninas e 17 meninos, dentro de uma faixa etária dos 12 aos 14 anos. A maioria dos alunos dessa turma, já estudava na escola desde o ano anterior, no 6º ano. No entanto, alguns eram repetentes e já estavam nessa escola há mais de dois anos.

Imagem 02 – foto da turma do 7º ano “D”



Fonte: arquivo pessoal (registro feito com a permissão dos alunos e dos pais)

Desde o início do ano percebemos que se tratava de uma turma muito problemática, já que a maioria dos professores que trabalhava na turma reclamava da dificuldade em ministrar suas aulas devido à indisciplina e desinteresse dos alunos em realizar as tarefas propostas.

Nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, essa problemática também existia, além de outras ainda mais agravantes, como dificuldade de concentração para realizar as leituras e a compreensão dos textos e, sobretudo dificuldade para produzir. Na maioria das vezes, os alunos se recusavam a escrever e principalmente a reescrever. Era como se eles não percebessem a escrita como um processo comunicativo de interação no qual eles teriam que assumir o papel de aluno-produtor, ou seja, como autor do seu próprio texto articulando as capacidades de linguagem já adquiridas por eles como estudantes e como sujeitos usuários da língua portuguesa. A conclusão que chegamos foi que talvez essa concepção de escrita, nunca tenha sido trabalhada ou discutida com eles anteriormente.

A realidade das outras turmas não era muito diferente, porém essa turma chamava atenção, pois apesar da indisciplina e do desinteresse da maioria dos alunos, eles apresentavam uma característica que as outras turmas não apresentavam, eram participativos oralmente e gostavam de fazer questionamentos em relação às metodologias, às atividades e aos conteúdos que lhes eram propostos. Esse diferencial nos levou a escolher essa turma para aplicar a sequência didática que elaboramos com a finalidade de aprimorar a leitura e produção de textos no contexto escolar.

3.2 Descrição da Sequência Didática

3.2.1 Objetivo geral:

- Desenvolver uma sequência didática para o ensino do gênero conto, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando a abordagem interacionista sociodiscursiva, com o intuito de viabilizar práticas de letramento no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2.2 Objetivos específicos:

- Apontar as capacidades de ação de linguagem necessárias para a produção do gênero conto.
- Descrever e analisar são as funções e os aspectos formais que esse gênero possui.
- Auxiliar os alunos a ler, analisar e produzir contos com base nas atividades propostas na sequência didática;

3.2. 3 Caminhos percorridos

O processo de intervenção aconteceu de acordo com as seguintes etapas:

- 1ª etapa - construção da base teórica

Na primeira etapa da presente pesquisa realizamos a construção da base teórica, em que fizemos um estudo aprofundado sobre os conceitos teóricos que permeiam a nossa proposta de intervenção por meio da pesquisa-ação. Para isso buscamos suporte em vários autores, entre eles Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (2012); Marcuschi (2011); Lima (2014); Rios-Registro (2014); etc.

- 2ª etapa - construção do modelo didático do gênero escolhido para ser escolarizado

Nessa segunda etapa elaboramos o modelo didático do gênero escolhido para ser estudado, o conto. Assim, realizamos um estudo bibliográfico sobre as capacidades sociocomunicativas do conto buscando compreender e listar suas características linguístico-discursivas. Nesse sentido, apresentamos questões referentes ao contexto de produção, plano global e textualização do conto. Esse estudo nos proporcionou um suporte teórico necessário para planejarmos o trabalho de leitura e produção desse gênero através do procedimento sequência didática.

- 3ª etapa- elaboração da sequência didática

Para realizarmos esta etapa, nos embasamos principalmente nos estudos de Dolz et al. (2004), sobre sequência didática. Após esse estudo bibliográfico, iniciamos a elaboração da sequência didática a ser desenvolvidas em torno da leitura e produção de contos, tendo em vista uma situação real de comunicação.

- 4ª etapa- aplicação da sequência didática SD

A aplicação da SD deu-se em 13 encontros de 2 horas aulas cada. Durante esse período foram realizados vários módulos de atividades envolvendo leitura, escrita, reescrita, interpretação e análise estrutural e linguística do conto com o objetivo de levar os aprendizes a se familiarizar e conhecer melhor o gênero a ser produzido. Vale ressaltar que as atividades desses módulos foram fundamentais para a obtenção dos resultados positivos da sequência didática.

Imagem 03 – registro de um dos momentos de aplicação da sequência didática na turma do 7º ano “D”.



Fonte: arquivo pessoal

- 5ª etapa - correção dos textos e análise dos dados

Nesta etapa, a partir da primeira produção, fizemos a correção dos textos produzidos pelos alunos com base na lista de constatação/controle. Nesse sentido, os textos dos alunos foram avaliados principalmente considerando a estrutura interna dos textos mencionadas em Bronckart (2012). Assim, as correções foram feitas com de acordo com os seguintes aspectos: contexto de produção, planificação e mecanismos de textualização/enunciativos. Após essa correção, direcionamos os alunos para as atividades de reescrita, com o objetivo de corrigir os problemas verificados na primeira produção e nas produções intermediárias e de aprimorar o processo de produção textual.

Imagem 04 – registro de uns dos momentos de orientação individual da atividade de reescrita



Fonte; arquivo pessoal

Finalizada a etapa de reescrita, passamos para a análise dos dados coletados na pesquisa por meio da aplicação da sequência didática. Ressaltando que o processo de análise, deu-se também com base nos estudos teóricos realizados na construção da etapa. Desse modo, analisamos a presença ou a ausência das seguintes capacidades: capacidade de ação, capacidade discursivas e capacidade linguístico-discursiva/enunciativas. Neste caso, a lista de constatação/controlé serviu de base para que pudéssemos mapear as capacidades presentes e não-presentes: planificação, objetivos e características do gênero, modalizações, vozes, mecanismos de conexão e coesão.

- 6ª etapa - divulgação dos textos produzidos

Conforme explicitado na proposta, escolhemos 16 dos 20 textos produzidos na versão final, com mais adequação à situação e ao objetivo da interação, para serem publicados e divulgados. Desse modo, foram confeccionados 10 livros, numa gráfica local, com o título “Contos escolares: contos produzidos pelos alunos do 7º ‘D’/8 ano ‘A’, da escola Raimundo Ribeiro de Souza a partir de uma intervenção intermediada por sequência didática. Pesquisa realizada no âmbito do Profletras pela professora-pesquisadora mestranda Maria Claudiana da

Silva Canela”, contendo os textos produzidos na versão final, com algumas alterações no nível linguístico-discursivo. Para isso, no segundo semestre de 2018, realizamos uma revisão mais detalhada dos textos com os alunos participantes da pesquisa, tendo em vista que seus textos seriam lidos e apreciados por outras pessoas, já que seriam expostos na biblioteca da escola e ficariam disponíveis aos demais alunos e à comunidade escolar de forma geral.

Após a confecção dos livros, em dezembro de 2018, realizamos uma culminância do projeto com um pequeno coquetel para comemorarmos o término do projeto e apresentarmos o livro de contos produzidos pelos alunos para a comunidade escolar. Participaram dessa culminância, a diretora da escola, o vice-diretor, os coordenadores, os alunos da turma, os pais dos alunos participantes do projeto, alguns professores convidados e alguns alunos de outras turmas. Nessa ocasião, fizemos a doação de dois livros para a biblioteca da escola.

3.2.4 Descrição das atividades e procedimentos metodológicos da SD

Com o objetivo de facilitar a compreensão do processo realizado descreveremos a seguir o desenvolvimento da sequência didática elaborada para a produção do conto e em seguida no capítulo 4, apresentaremos a análise da primeira e da última versão dos textos.

Seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre o procedimento sequência didática, elaboramos a nossa intervenção de acordo com a seguinte estrutura: *apresentação situação inicial; primeira produção; módulos e produção final*.

A *apresentação da situação* foi realizada em 3 encontros de 2 aulas cada. Nesse primeiro encontro expusemos para os alunos os objetivos da proposta e como se daria o desenvolvimento do projeto com uma breve apresentação metodologia procurando deixar claro qual seria a contribuição deles para a realização da pesquisa.

Em seguida fizemos a apresentação do gênero a ser estudado e produzido durante a sequência. Nesse sentido, explicamos a eles que iríamos ouvir, ler, interpretar e produzir contos. Esclarecemos também que os textos produzidos por eles, a princípio iriam ser lidos por nós, pelos colegas e posteriormente seriam expostos na biblioteca em forma de um de um livro de contos para serem lidos por outros alunos, professores e demais membros da comunidade escolar que se interessassem pela leitura desses contos.

Ainda nesse primeiro encontro fizemos a leitura do conto “A disciplina do amor” de Lígia Fagundes Telles. Em seguida os alunos responderam um pequeno questionário a respeito do conto. Nessa primeira atividade de sondagem, procuramos identificar apenas alguns

conhecimentos básicos a respeito desse gênero. Durante esse primeiro momento os alunos mostraram-se bastante dispostos e animados, principalmente quando falei que iríamos expor seus textos na biblioteca da escola.

No segundo encontro destinado a apresentação da situação, realizamos a leitura do conto *maravilhoso* “A senhora Holle”. Após a leitura silenciosa, tivemos uma conversa sobre o texto por meio de uma leitura comentada em que íamos destacando alguns aspectos do conto, como personagens, tipo de narrador, tempo, espaço, situação inicial, o que gerou o conflito da história, como se deu o desfecho, moral da história, etc., a fim de levar os alunos a perceberem já de início a estrutura básica do conto e os principais elementos da narrativa. E também para averiguarmos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero em estudo.

Dando continuidade a essa sondagem os alunos realizaram uma atividade escrita com algumas perguntas subjetivas a respeito das características do conto acima citadas.

No terceiro encontro levamos os alunos para a sala de vídeo para assistirmos o desenho animado baseado no conto estudado no encontro anterior, “A senhora Holle” com o objetivo de fazermos uma comparação das semelhanças e diferenças entre as linguagens presentes nas duas modalidades do gênero.

O quarto encontro foi destinado à *produção inicial*. Após explicarmos novamente a situação e o contexto de produção, procurando situá-los numa situação de interação real de uso da linguagem, pedimos que os alunos produzissem a primeira versão do seu texto.

Depois desses encontros, passamos para a realização das atividades dos *módulos*. Conforme já mencionamos anteriormente a SD ora descrita contém sete módulos. A seguir descreveremos cada um deles.

O primeiro módulo foi composto por apenas um encontro. Nesse encontro iniciamos um trabalho de reconhecimento da estrutura e das principais características do conto, com o objetivo de apresentar para os alunos o modo de organização desse gênero textual. Para isso, primeiro propomos uma atividade escrita a respeito das partes da narrativa do conto “A senhora Holle” para identificarmos os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o assunto. Em seguida realizamos com os alunos um estudo detalhado das partes que estruturam uma narrativa, especificamente do conto: orientação (situação inicial), complicação (conflito ou motivação), resolução dos conflitos (desfecho) em slides destacando essas partes do conto lido na apresentação da situação.

No segundo módulo, correspondente ao sexto encontro, realizamos a correção e a revisão da primeira produção com base na lista de constatação/controlê. Nesse sentido,

buscamos identificar alguns elementos relacionados à arquitetura interna do texto: as capacidades de ação e capacidades discursivas. Dessa forma, realizamos a avaliação considerando os seguintes subitens: contexto de produção, adequação a situação comunicativa, características e objetivo do gênero. Também orientamos aos alunos que comparassem seus textos com os contos estudados nos encontros anteriores, ou seja, com os textos de referências.

O terceiro módulo foi composto por dois encontros, o sétimo e oitavo encontro. No sétimo encontro levamos para alunos o curta-metragem “A doida no cinema” baseado no conto de Carlos Drummond, “A doida”. Como proposta de atividade, pedimos para que os alunos fizessem uma retextualização recontando a história narrada no filme através de um pequeno texto escrito. No oitavo encontro, após a leitura dos textos produzidos na atividade de retextualização, realizamos a leitura do conto de Carlos Drummond na versão original escrita. Objetivamos através dessa atividade a comparação entre linguagens, analisando as diferenças e semelhanças da história nas diferentes modalidades e as mudanças que ocorreram devido à transformação de um gênero em outro.

No quarto módulo, trabalhamos com os mecanismos linguísticos discursivos: os elementos articuladores da progressão textual na narrativa do gênero conto (tempo verbal, modalizadores, foco narrativo, anáforas, retomadas pronominais etc.) Para isso usamos também o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade.

O quinto módulo foi desenvolvido em torno de um estudo sobre as sequências narrativa e descritiva. Nesse módulo, retomamos a leitura do conto “A doida” estudado no módulo anterior. Nesse sentido, focamos nosso estudo em trechos desse conto que evidenciassem esses tipos de sequências, destacando principalmente os aspectos narrativos.

No módulo seguinte, voltamos nossa atenção para à correção de alguns problemas relacionados à ortografia e à concordância nominal e verbal encontrados nos textos dos alunos, não com o objetivo de impor regras, mas com a finalidade de levar o aluno a perceber que a escrita é um processo que necessita de algumas implicações e adequações e que geralmente precisamos seguir um padrão pré-estabelecido através das convenções ortográficas e gramaticais.

Após listar no quadro os principais erros ortográficos e de concordância identificados na primeira produção de uma forma geral e da explicação de algumas regras para a correção desses erros, pedimos aos alunos que relessem seus textos de forma atenciosa procurando identificar em seus textos a ocorrência ou não de alguns dos erros apontados e com a ajuda do dicionário e da lista posta no quadro fizessem a autocorreção.

O último módulo foi destinado a refacção da primeira produção, com o objetivo de observar nos textos produzidos a evolução do processo de aprendizagem da escrita desses alunos e juntamente com eles analisar o que ainda poderia ser melhorado para chegarmos a uma produção final mais significativa e com o máximo possível de adequação à situação pretendida.

A parte da sequência destinada à *produção final* foi dividida em dois encontros. No primeiro, sugerimos mais uma revisão do texto reescrito na atividade do último módulo, tendo como base novamente a lista de constatação e as atividades de estudo sobre o gênero. Nessa segunda revisão, procuramos identificar a presença ou ausência das capacidades linguístico-discursivas responsáveis pela organização textual: mecanismos de coesão, marcadores espaço-temporais (advérbios de tempo e de lugar) tempos verbais típicos do texto narrativo (pretérito perfeito e imperfeito), de mecanismo de referência, uso de diferentes vozes, estrutura da narrativa (especificamente do conto), uso de pronomes referentes às pessoas do discurso, coerência lógico-semântica do texto, etc.

Com base nesses critérios revisados, nesse primeiro encontro referente à produção final, pedimos a escrita da última versão do conto por meio da intervenção do professor. Dessa forma, o processo de reescrita deu-se com base na lista de constatação e por meio da intervenção do professor ao utilizar a correção interativa com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os aprendizes e o professor pesquisador na busca de melhores resultados. Conforme Ruiz 2015, este tipo de correção permite tanto ao professor quanto ao aluno atuar como sujeitos cooperativos no processo de produção. Nesse caso, a correção foi feita ora, por meio de “bilhetes” no corpo do texto, ora através de orientações individuais e coletivas.

O último encontro foi destinado para a leitura e apresentação dos textos produzidos na versão final para os colegas de sala. Nessa ocasião, organizamos um lanche coletivo (denominado “lanche literário”) em comemoração ao término do projeto e fizemos a entrega de algumas lembrancinhas para os alunos que participaram de todas as atividades da sequência didática.

Apresentaremos a seguir um quadro que resume as atividades desenvolvidas durante a sequência didática para a produção dos contos.

Quadro 11 – sinopse da sequência didática aplicada na pesquisa

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CONTO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Fases/encontros	Estratégias/atividades	Data	Objetivo

Apresentação da situação	Apresentação da proposta de produção de texto para os alunos. Leitura compartilhada de um conto.	24/10/2017	Sensibilizar os alunos quanto à importância do projeto de leitura e produção do gênero <i>conto</i> ; Motivar os alunos para a produção. Apresentar o gênero.
Apresentação da situação 2º- encontro	Leitura comentada (realizadas pelo professor e pelos alunos) do <i>conto</i> “ <i>A senhora Holle</i> ” destacando os principais elementos da narrativa: Apresentação aos alunos das principais características do <i>conto</i> .	25/10/2017	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser estudado. Motivar os alunos para a produção. Apresentar o gênero.
Produção inicia 3º- encontro	Comparação do texto escrito com o texto multimodal.	26/10/2017	Assistir com a turma o desenho animado baseado no <i>conto</i> : “ <i>A Senhora Holle</i> ” Observar as semelhanças e diferenças entre os textos na versão escrita e na versão multimodal.
Primeira Produção 4º- encontro	Solicitar que os alunos produzam um <i>conto</i> , a partir de <i>estórias orais</i> que já ouviram ou apenas usando a sua imaginação.	31/10/2017	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o a produção do gênero <i>conto</i> .
Primeiro Módulo 5º- encontro	Identificação dos elementos da narrativa no conto lido “ <i>A Senhora Holle</i> ”. Estudo da estrutura narrativa	01/11/2017	Reconhecer a estrutura da narrativa e sua importância para o desenvolvimento do enredo. Conhecer o modo de organização do gênero textual <i>conto</i> ;

Segundo módulo 6º- encontro	Revisão da primeira produção com base na lista de constatação e na comparação com outros textos.	07/11/12	Revisar os <i>contos</i> produzidos com base na lista de constatação
Terceiro módulo 7º- encontro	Exibição do curta “A doida no cinema” baseado no conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade. Retextualização do enredo do filme para a modalidade escrita.	09/11/17	Assistir ao filme para fazer a retextualização do enredo.
Terceiro módulo 8º- encontro	Estudo dos elementos linguísticos discursivos: os elementos articuladores da progressão textual na narrativa.	14/11/2017	Identificar o uso de estratégias textuais e discursivas nos textos narrativos; Ampliar o conhecimento linguístico-discursivo.
Quarto módulo 9º- encontro	Estudo sobre as características das tipologias textuais narrativas e descritivas dentro do conto “A doida”, de Carlos Drummond.	16/11/17	Reconhecer a importância das tipologias textuais narrativas e descritivas na construção do conto.
Quinto módulo 10º- encontro	Correção de aspectos ortográficos e gramaticais;	22/11/2017	Rever e corrigir alguns aspectos relacionados à ortografia e à concordância verbal e nominal;
Sexto módulo 11º- encontro	Refacção do texto produzido na produção inicial;	28/11/2017	Aprimorar a produção inicial com base nos conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores;
Produção final 12º- encontro	Revisão e avaliação do texto reescrito através de uma leitura detalhada, observando o que melhorou	29/11/2017	Revisar e aprimorar o texto reescrito com base na lista de constatação;

	e o que ainda pode ser melhorado.		Produzir a versão final do conto;
Produção final 13º- encontro	Leitura da versão final do texto produzido para o professor e para os colegas.	30/11/12	Apresentar a versão final do conto produzido durante a sequência didática.

FONTE: autoria própria

O quadro acima não dar conta de todo o processo desenvolvido, uma vez que o trabalho em sala de aula apresenta uma dinamicidade e complexidade que não cabe totalmente numa descrição objetiva. É evidente que surgiram outras questões e direcionamentos além dos acima apresentados. Mas podemos assegurar que durante todo o processo de intervenção procuramos seguir passo a passo os pressupostos teóricos que norteiam a proposta a partir de sua aplicação na prática, ora em forma de reflexão e compreensão de conceitos, ora na elaboração das propostas de atividades, correção e avaliação da pesquisa.

No capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados da pesquisa considerando os pressupostos teórico-metodológicos discutidos ao longo desse trabalho.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iniciaremos o estudo do *corpus* da pesquisa através análise dos contos produzidos. Para essa análise escolhemos a primeira e a última produção, procurando destacar os avanços ou não das capacidades esperadas.

Depois de termos apresentado a descrição das atividades desenvolvidas na sequência didática, passaremos à análise dos textos produzidos pelos estudantes. Por questões de espaço, analisaremos apenas as produções de três alunos (seis textos) sendo a primeira e a última versão, pois apesar dos alunos terem feito uma produção intermediária e uma reescrita pós-sequência (para a publicação no livro), escolhemos analisar apenas a primeira e última produção em suas versões originais, com o intuito de verificar os avanços ocorridos entre a versão inicial, produzida antes dos módulos e a versão final, ocorrida depois dos módulos.

Vale ressaltar ainda que as identidades dos alunos foram preservadas por questões de privacidade, assim, preferimos identificá-los usando o seguinte código: aluno A1, aluno B2 e assim por diante. Optamos também por expor na análise os textos dos alunos de forma digitada para facilitar à sua leitura, porém preservamos fielmente a escrita original e somente nos anexos apresentaremos o escaneamento dos textos originais produzidos pelos alunos na escola.

A avaliação dos textos produzidos será feita primeiro com base na lista de constatação/controle e em seguida faremos a análise detalhada das capacidades de linguagem usadas pelos alunos para produção dos contos, de acordo com a proposta dos modelos didáticos apresentados no capítulo dois desse trabalho. Neste sentido, analisaremos as capacidades de ação: contexto de produção; as capacidades discursivas: planificação textual e as capacidades linguístico-discursiva, mecanismo de textualização e mecanismo enunciativos. Para essa análise nos embasamos nos estudos de Bronckart (2012); Dolz e Schneuwly (2004); Lima (2014); Rios-Registro; (2014) e outros.

Ressaltamos ainda que com essa análise procuramos demonstrar as contribuições do trabalho com a sequência didática para o aprimoramento da leitura e da escrita a partir do uso dos gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem considerando os objetivos propostos e os questionamentos que nortearam a pesquisa.

Esclarecemos também que a análise das capacidades de linguagem presentes e não presentes, será feita por parágrafos. No entanto, em alguns casos, nos limitaremos a citar apenas alguns exemplos para não tonar a análise um tanto exaustiva.

Feito esses esclarecimentos, passaremos agora para a análise da primeira produção do aluno A1 (13 anos).

Quadro 12- produção inicial do aluno A1

Primeira versão	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p style="text-align: center;">O pastor de ovelha e o poço mágico</p> <p>Era uma vez um jovem pastor de ovelhas que estava com as 100 ovelhas que estava apascentar. Até que na hora dele levar as ovelha, uma ovelha caiu dentro de um poço mas ninguém viu.</p> <p>Mas tarde o jovem foi conta as suas ovelhas quando a sua conta deu errado ele viu um poço diferente que estava a brilhar muito forte ele ficou cego e caiu dentro do poço. Esse poço era mágico.</p> <p>O jovem quando acordou viu um jardim cheio de árvores e flores depois de ver tudo isso, levantou-se e parou em frente de um papagaio que falava muito. O jovem perguntou ao papagaio assim:</p> <p>- Você viu minha ovelha? O papagaio respondeu dizendo assim:</p> <p>- Vi uma ovelha subiu a montanha.</p> <p>O jovem subiu a montanha escurregou e caiu se machucou, mas levantou-se novamente e correu para pegar a ovelha que estava na ponta da montanha. O jovem pegou a ovelha e foi indo para perto do papagaio e novamente perguntou:</p> <p>- Tá vendo aquele portão? passa com olhos fechado e você sai da qui.</p> <p>O jovem correu para o portão e fechou os olhos. E um vento bem forte tirou ele de lá. Quando ele abriu os olhos. Já estava na supefice da terra. Mais não apenas com uma ovelha mas com milhares, pois quando ele passo pelo portao magico um rebanho com 10 mil ovelhas o acompanhou e o jovem ficou muito rico e feliz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O título atribuído ao texto é atrativo e coerente com os fatos narrados. ➤ Seu texto pode ser considerado uma narrativa, pois narra uma história com início, meio e fim, embora haja lacunas em relação a algumas passagens da história. ➤ O tempo da história é indeterminado e o lugar apesar de ser determinado não foi bem caracterizado; ➤ Usou alguns organizadores temporais: <i>ate que na hora</i>; <i>“mas” tarde</i>; <i>depois de</i>; <i>quando</i>; porém faltou articular melhor a utilização desses recursos; ➤ Faz referência ao espaço por meio de marcadores espaciais (advérbios de lugar): <i>aqui</i>, <i>lá</i>, <i>perto</i>, <i>daqui</i>, <i>na ponta</i>, <i>etc.</i>; ➤ Seu texto pode ser considerado um conto, pois é uma narrativa curta, com poucos personagens e com um enredo organizado em torno de apenas um conflito. ➤ Criou um mundo imaginário com base no extraordinário construindo um universo maravilhoso; ➤ Apresenta as partes que compõem o enredo: (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho), porém algumas não foram bem desenvolvidas. ➤ Predomina sequências narrativas com poucas ocorrências dialogais (quinto e sexto parágrafos); ➤ Não utilizou o recurso da descrição (uso de adjetivos) para caracterizar o espaço e as personagens. ➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, tempo característico da narrativa; ➤ Apresenta muitas repetições e enunciados incompletos; ➤ Apesar de escrito, seu texto ainda apresenta algumas marcas de oralidade. ➤ Apresenta trechos truncados por falta de organizadores textuais e elementos de coesão. ➤ Seu texto não está de acordo com as convenções de escrita, apresentando desvios quanto à: (ortografia, acentuação, paragrafação, colocação pronominal, pontuação, etc.). ➤ Uso poucos de elementos de coesão e referenciação. ➤ Fez uso inadequado de alguns elementos de coesão (<i>mais/mas/e/ mas</i>).

Nessa primeira versão do texto do aluno A1, podemos perceber que o estudante apesar de não dominar completamente o emprego adequado das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero conto, conseguiu efetivar uma ação de linguagem, ou seja, produzir um texto seguindo as orientações fornecidas durante a situação inicial da *Sequência Didática*. Nesse sentido, podemos afirmar que o aluno produziu um texto narrativo com as características aproximadas às do gênero conto usando a sua imaginação e conhecimento de mundo, assim como os conhecimentos prévios adquiridos nos primeiros momentos da Sequência didática. Podemos perceber essas características já no início do texto, na apresentação da situação inicial, da narrativa, representado pelo trecho a seguir:

(Era uma vez um jovem pastor de ovelhas que estava com as 100 ovelhas que estava apascentar. Até que na hora dele levar as ovelha, uma ovelha caiu dentro de um poço mas ninguém viu).

Nesse trecho, já percebemos que se trata de um conto, pois é perceptível a presença de um narrador em terceira pessoa, que narra um fato ocorrido num tempo remoto, o uso da expressão, “Era uma vez”, reforça essa ideia. Também nesse trecho já identificamos a personagem principal, bem como o conflito que desencadeou a narrativa.

A seguir faremos a análise de todas as capacidades de linguagem presentes e não presentes nessa primeira versão do texto do aluno A1, em conformidade com o *modelo didático do conto* apresentado no capítulo 2.

Ao analisar o texto conforme o contexto de produção, observa-se que quanto ao *contexto físico*, o lugar de produção é a instituição de ensino e o momento de produção é a hora/aula de Língua Portuguesa destinada à produção textual. O agente produtor é um aluno do 7º do ensino fundamental, sendo o leitor, em um primeiro momento, a professora-pesquisadora e posteriormente outros membros da comunidade escolar. Em relação ao *contexto sociosubjetivo*, o lugar social é a escola, órgão responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O papel social de produtor é desempenhado por um aluno de 13 anos. O papel social do leitor é atribuído ao professor, profissional responsável por intermediar o momento de interação verbal. Posteriormente, esse papel também pode ser desempenhado por outros membros da escolar, como os colegas de sala, alunos de outras séries, professores de outras disciplinas, pais e demais membros da comunidade escolar. O objetivo da interação é produzir uma narrativa, para ser lido pelo professor, pelos colegas de sala e posteriormente por outras pessoas ao ser publicado em livro de contos que será exposto na biblioteca da escola.

Passando à análise das capacidades discursivas, mecanismo de organização textual, segundo Bronckart (2012), pode-se afirmar que o aluno demonstrou certo conhecimento em relação aos aspectos relacionados à organização do plano textual do conto, lançando mão de alguns recursos linguísticos necessários para a sua produção. Conhecimento certamente adquirido nos primeiros encontros de aplicação da sequência didática por meio das atividades prévias que evidenciaram esses aspectos do gênero e a partir da leitura dos textos de referência, pois percebe-se claramente no texto do aluno uma intertextualidade com um dos textos de referência, estudado antes da produção inicial, o conto maravilhoso “A senhora Holle”.

Nesse sentido, quanto ao conteúdo temático, o aluno inicia seu texto com a expressão “Era uma vez”, expressão típica do gênero, indicando ao leitor que a história se passa em um tempo remoto. Fez uso predominantemente da sequência narrativa, criando uma história com início, meio e fim e coerente com a situação inicial. O enredo trata de um jovem pastor de ovelhas que sai em uma aventura em busca de sua ovelha perdida, sendo que durante essa busca se envolve em situações e acontecimentos mágicos.

No entanto, percebe-se que o aluno ainda não domina o uso adequado de alguns elementos característicos do gênero como: uso de organizadores temporais para estabelecer a progressão temporal entre as partes que compõem a narrativa; uso de sequências descritivas para caracterizar os personagens e espaço. O uso adequado desses aspectos poderia ter levado o estudante a produzir um texto mais proficiente.

Em relação à planificação do texto, organização do conjunto de conteúdo temático do gênero, conforme Bronckart (2012), observamos que o aluno conseguiu organizar seu texto conforme a estrutura composicional clássica do gênero, que de acordo com Köche (2005), é composta por: (*apresentação da situação inicial, complicação, clímax e desfecho*), embora não tenha desenvolvido bem cada uma delas. Assim, no primeiro parágrafo o aluno faz a apresentação da situação inicial, em que apresenta o personagem principal de forma breve sem se deter em uma descrição mais profunda. Identifica-se também nesse parágrafo o espaço e o tempo, ambos empregados de forma indeterminada, porém pelo contexto e pelo uso de algumas palavras como (*era uma vez, pastor de ovelhas, poço, jardim*), podemos inferir que os fatos ocorreram num passado bem distante e num espaço externo, ao ar livre, provavelmente no campo. A presença de algumas complicações ocorre já no final do primeiro parágrafo e início do segundo, quando a “ovelha cai no poço” criando o motivo gerador do conflito.

O clímax ocorre já no segundo parágrafo, quando o personagem protagonista “cai no poço”. Essa ação gera um suspense, pois não se sabe o que vai acontecer com ele. Depois disso,

o aluno segue com a descrição de várias ações, na tentativa de resolver as complicações apresentadas nos parágrafos anteriores. Assim, após narrar à queda do personagem no “poço” que na verdade se trata de um mundo mágico, o agente-produtor passa a descrever a luta do jovem pastor para conseguir encontrar sua ovelha nesse mundo mágico, no qual encontra um papagaio falante, talvez o representante desse universo maravilhoso.

O desfecho se inicia no sétimo parágrafo e ocorre de forma inesperada. Após narrar as dificuldades da personagem para encontrar sua ovelha, o aluno cria um desfecho com certo grau de magia e surpreende o leitor ao narrar à saída da personagem do “poço mágico” acompanhado não apenas pela sua ovelha, a qual procurava com tanta determinação, mas acompanhado por milhares de ovelhas, que guiadas por uma força sobrenatural, (*vento forte*) o seguiram pelo portão mágico, deixando o jovem pastor muito rico e feliz.

Semelhante ao que acontece no conto maravilhoso tradicional conforme Machado (1994), o personagem dessa história passa por algumas dificuldades até conseguiu o que deseja, mas com a ajuda do sobrenatural e da magia acaba vencendo todas as barreiras o que o leva ao sucesso na sua empreitada e ainda ganha como “prêmio” *milhares de ovelhas*, (linha 26) e fica muito rico, tal desfecho é caracterizado como um final feliz e surpreendente. No entanto, vale ressaltar que, apesar de ingressar o personagem num universo mágico, com a presença de fatos sobrenaturais, o aluno não deixa muito claro para o leitor, quem ou o que lhe ajudou com a magia e porque ele foi merecedor desse “prêmio”.

De modo geral, podemos concluir que o aluno conseguiu atingir os objetivos de produção do gênero original, pois o narrador consegue estabelecer um engajamento do leitor com o enredo por meio do desenrolar das ações e do suspense gerado pelos acontecimentos mágicos. No entanto, observa-se que deixa lacunas em relação ao desenrolar de algumas ações.

Continuando a análise das capacidades discursivas, podemos afirmar que o discurso predominante é o discurso da narração. Nesse sentido, prevalece no texto o emprego de sequências narrativas em quase todos os parágrafos, com exceção do quarto, quinto e sétimo parágrafos, onde ocorre sequências dialogais, porém a serviço da narração. Assim, há predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, em todos os parágrafos do texto (*era, passava, caiu, acordou, subiu*). Percebe-se também o uso de alguns marcadores temporais e espaciais como os advérbios de tempo e de lugar (*aqui, lá, na ponta, na hora, mais tarde, quando, daqui, lá, etc.*); uso de pronomes e verbos na terceira pessoa do discurso (*ele, você sua, acordou, viu, subiu, etc.*).

Podemos observar ao longo do texto que há ausência de elementos linguísticos fazendo referência ao produtor ou aos leitores do texto, causando um distanciamento entre o mundo discursivo e o mundo da interação verbal. O narrador, observador, se mantém neutro durante todo o texto. Esse, conta a história em 3ª pessoa, como narrador observador onipresente que, apesar de não participar da história, conhece todos os fatos narrados.

Nota-se também que o produtor quase não usou sequências descritivas. Nesse sentido, usou um número restrito de adjetivos, apenas o adjetivo (*diferente*), no segundo parágrafo, (linha 7), se referindo ao substantivo *poço* e o adjetivo (*forte*), duas vezes, no segundo parágrafo, se referindo ao à ação de *brilhar* (ele viu um poço *diferente* que estava a brilhar muito *forte*) - linha 7 e no último parágrafo ao se referir ao (*vento*) - linha 24. A falta de descrição das personagens e do espaço, de certa forma, empobrece a narração tornando a leitura do texto menos interessante e com lacunas que podem não ser preenchidas pelo leitor.

Quanto às competências linguístico-discursivas, observa-se que o processo de referenciação, deu-se por meio de anáforas nominais, pronominais e elipses. Porém, há também o emprego excessivo do substantivo *ovelha/ovelhas*. No primeiro parágrafo encontramos uma anáfora pronominal (*dele*) linha 3, fazendo referência à expressão (*jovem pastor*) - linha 1 e a repetição da palavra *ovelha* em quatro ocorrências. Já no segundo parágrafo há uma anáfora nominal (*o jovem*) recuperando o (*jovem pastor de ovelhas*).

No segundo parágrafo, linhas 5, 6 e 7, observamos uma anáfora pronominal (*ele*) e (*sua*) retomando (*o jovem*). Em seguida, no terceiro parágrafo, o aluno empregou corretamente o pronome (*se*) em (*levantou-se*) linha 17, retomando também o termo (*o jovem*). No entanto, a repetição da anáfora nominal (*o jovem*) nos dois períodos próximos (*o jovem acordou, o jovem perguntou*) linhas 9 e 12, poderia ter sido evitada através do uso do pronome (*ele*), por meio de uma elipse, ou pelo uso do sinônimo, (*o rapaz*), por exemplo. No quarto parágrafo, o substantivo *papagaio* é recuperado também por meio de uma anáfora pronominal com o uso do pronome *você*, empregado como pronome de tratamento.

Percebe-se também a presença de elipses no quinto, sexto e oitavo parágrafos com o emprego de um sujeito elíptico (*eu/ele*) retomando o sujeito da oração anterior. Assim, no quinto parágrafo o sujeito o (*papagaio*) é retomado pelo sujeito elíptico (*eu*) em (*vi uma ovelha*), linha 15. No sexto parágrafo, a expressão nominal *o jovem pastor*, é retomada por meio também de uma elipse (*escurregou/ caiu*) - linha 16.

Continuando à análise das capacidades linguístico-discursiva, quanto ao processo de conexão, percebe-se no primeiro parágrafo que o agente-produtor empregou de forma

inadequada a conjunção (*que*) na segunda ocorrência, para estabelecer a ligação entre as orações que compõem o primeiro período do parágrafo, o que dificulta a compreensão desse trecho. O mesmo acontece no sexto parágrafo (linha 16) onde há uma má construção do período composto devido à falta de um mecanismo de conexão (*vi uma ovelha subiu a montanha*) que poderia ter sido evitada com o uso de um sinal de pontuação, transformando-o em dois períodos simples e retomando o termo (*ovelha*) por meio de uma anáfora pronominal. Ao deixar de usar esses mecanismos de textualização, o aluno causou um problema de conexão, porém não comprometeu o sentido do período.

No sexto parágrafo, encontramos novamente uma anáfora nominal por meio da repetição da expressão (*o jovem*) em dois períodos próximos. No último parágrafo há falhas quanto ao emprego do pronome (*ele*) empregado depois do verbo (*tirou ele*) - linha 24) sendo que a forma correta, de acordo com a norma padrão, seria (*o tirou*), o que também não compromete a compreensão do enunciado.

Ainda quanto à coesão textual, há presença de alguns marcadores usados pelo produtor para indicar circunstância de tempo e estabelecer a progressão temporal do texto, como em (*até que*) no início do primeiro parágrafo, (*quando*) no terceiro parágrafo, (*depois*) no segundo, porém podemos constatar também a ausência desses articuladores no sexto e no sétimo parágrafo. A falta desses conectores dar a impressão de que as ações desses parágrafos foram acontecendo de forma simultânea (*o jovem subiu a montanha escurregou e caiu se machucou*) - linha 16 e 17). Percebe-se nesse trecho que não foi estabelecido um limite temporal entre uma ação e outra.

Há também a presença do aditivo (*e*) do adversativo (*mas*) ligando os períodos do texto. O aditivo (*e*) está presente em praticamente todos os parágrafos. No entanto, esse conectivo foi usado de forma repetitiva e desnecessária em algumas partes da narrativa. Só no sexto parágrafo, por exemplo, ele foi usado quatro vezes (*ecurregou e caiu*), (*e correu*), (*e foi indo*). O conectivo (*mas*) foi usado quatro vezes. No primeiro parágrafo foi usado no lugar do ativo *e*, pois não há relação de adversidade com a ideia anterior: (*caiu dentro de um poço mas ninguém viu*) - linha 4. No sexto parágrafo ele foi usado novamente, dessa vez de forma adequada: (*caiu se machucou, mas se levantou*) - linha 20. Já no último parágrafo o produtor empregou inadequadamente o advérbio de intensidade (*mais*) ao invés do adversativo (*mas*): (*Mais não apenas com uma ovelha*) - linha 25 e 26.

No que diz respeito às competências enunciativas, observa-se que os mecanismos enunciativos quase não foram usados pelo produtor nessa primeira versão. Nesse sentido, não

conseguimos perceber a presença de nenhum tipo de modalização e as únicas vozes enunciativas presentes são apenas a voz neutra, (voz do narrador) e a vozes das personagens, indicadas por meio do discurso direto no quinto e sexto parágrafos.

Quanto aos aspectos microestruturais, observamos que o aluno ainda não domina algumas regras ortográficas, pois grafou de forma incorreta várias palavras (*apassentar*), primeiro parágrafo, (*papaguaio*) no terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos, (*escurregou*) no quinto e sexto parágrafos, entre outros. Usa uma linguagem informal com várias marcas de oralidade, como repetição de palavras, no caso do conectivo (*e*), repetição desnecessária da anáfora nominal (*o jovem*), por exemplo, palavras incompletas (*passo*, *superfice*, *escurregou*). Há também problemas relacionados à acentuação em (*superfice*, *magico*).

Ao analisar essa primeira versão do texto, podemos concluir que o aluno conseguiu produzir um texto dentro dos parâmetros do gênero proposto, pois seu texto apresenta as principais características do conto. No entanto é evidente que o aluno ainda não domina completamente todas as capacidades de linguagem envolvidas na produção do conto, mas conseguiu articular vários saberes relacionados à construção do gênero, adquiridos provavelmente, ao longo de sua vida escolar bem como nas atividades de apresentação da situação inicial da sequência didática. Por outro lado, é necessário que esses conhecimentos sejam aprimorados através de atividades que levem os alunos a desenvolver de forma mais profunda todas as capacidades e conhecimentos necessários para a produção do gênero.

Nesse sentido, buscamos durante a aplicação da sequência didática, através de uma correção interativa e intensiva por meio da lista de constatação/controle, aprimorar as capacidades de linguagem já adquiridas e desenvolver as que ainda necessitavam de mais aprofundamento. Também adotamos outras estratégias de correção como a releitura e a reescrita dos textos, o uso do dicionário, listagem dos principais erros encontrados nos textos dos alunos por meio de bilhetes. Fichamento de trechos truncados, conversa e análise individual com os estudantes sobre seu texto, na tentativa de fazer o aluno perceber o que precisava ser melhorado.

Mais uma vez gostaríamos de reforçar, que não se trata apenas de um processo de higienização puro e sem um objetivo comunicativo, mas de um processo de adequação e aprimoramento das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero conto na modalidade escrita, tendo em vista o a situação comunicativa e o meio de circulação dos textos produzidos. Diante disso, esclarecemos ainda que a nossa proposta de análise e correção não consiste apenas em apontar os erros na escrita dos alunos e corrigi-los, como geralmente é feito. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma proposta de intervenção a partir, principalmente,

da lista de constatação/controle em que o próprio aluno faz a avaliação do seu texto juntamente com o professor para que juntos possam encontrar possíveis soluções tendo em vista a atividade de reescrita.

Nessa perspectiva, concordamos com o que diz Ruiz (2010, p. 19), sobre o processo de correção, que, segundo ela, “é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção”.

Desse modo, acreditamos que, se a proposta é levar o aluno a aprimorar o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas para a produção de um gênero, durante o processo de reescrita, é necessário que haja a intervenção do professor, até mesmo no sentido de apresentar as falhas de caráter textual. Nesse sentido, concordamos também, com Ruiz (2015), quando define correção como uma forma de intervenção escrita, realizada pelo professor no texto do aluno, abordando algum problema, ou “infração” textual. Conforme a própria autora explica, os termos “problemas” e “infração” são tomados por ela como sinônimos de “erros”, termos comumente usados no contexto escolar.

Após esses esclarecimentos, passaremos para a análise da última versão do texto do aluno A1 (13) anos.

Quadro 13 – Texto final do aluno A1

Produção final	Lista de constatação controle/ capacidades presentes e não presentes
<p style="text-align: center;">O pastor de ovelha e o poço mágico</p> <p>Era uma vez um jovem pastor que gostava de passar os dias no campo a apacentar suas poucas ovelhas</p> <p>Certo dia, na hora dele levar as ovelhas para o campo, uma das ovelhas se afastou do rebanho e caiu em um poço e o seu dono não viu nada.</p> <p>Mais tarde, quando o jovem foi contar as suas ovelhas, a sua conta deu errado. Imediatamente ele saiu à procura de sua ovelha perdida. Depois de andar por um bom tempo no campo ele viu um poço diferente que brilhava muito forte. Ao se aproximar do poço uma luz bem forte refletiu em seus olhos fazendo ele ficar cego e cair dentro do poço.</p> <p>Quando o jovem voltou a si, viu estava caído num lindo jardim cheio de árvores e flores. Depois de ver tudo isso o jovem, levantou-se e saiu andando, até parar em frente de um papagaio falante. Então, o rapaz logo perguntou:</p> <p>- Você viu a minha ovelha? O papagaio respondeu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentou o mesmo título que remete à elementos do texto e ao personagem principal; ➤ Organizou o texto em mais parágrafo, e corrigiu alguns problemas de pontuação: primeiro, segundo, quinto, parágrafos, por exemplo. ➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito característico da narrativa; ➤ Seu texto pode ser considerado um conto, pois conseguiu atingir os objetivos pretendidos pelo gênero original; ➤ Consegue entreter o leitor estabelecendo um engajamento por meio do suspense e de acontecimentos mágicos, preenchendo as lacunas deixadas na primeira produção. ➤ Está adequado ao propósito comunicativo; ➤ Fez uso predominante da sequência textual narrativa com predominância do discurso narração. ➤ Usou a sequência descritiva no sexto parágrafo para caracterizar o espaço e uma das personagens. ➤ Fez uso da sequência dialogal em mais passagens do texto, (quinto, sétimo, décimo, décimo primeiro e décimo segundo parágrafos).

<p>- Acho que vi uma ovelha passando rumo aquela montanha.</p> <p>O jovem saiu e subiu a montanha que era muito grande, alta e cheia de pedras escorregadias. Ao andar por essas pedras o jovem escorregou em uma e caiu, mas logo se levantou e correu, pois ele tinha visto a sua ovelha na ponta da montanha.</p> <p>O jovem subiu até o topo da montanha, pegou a sua ovelha. Mas quando estava descendo a montanha ele viu uma senhora muito velha que também cuidava de ovelhas. Ao se aproxima do jovem ela pediu para ele cuidar de suas ovelhas que cuidava da dele. Ela tinha muitas ovelhas e disse que já estava muito velha e cansada e já não aguentava mais cuidar de tantas ovelhas.</p> <p>Ele logo aceitou e cuidou de suas ovelhas e também de sua casa por um bom tempo. Um certo dia a senhora perguntou assim para ele:</p> <p>_ Você que sair daqui? Ele respondeu:</p> <p>_ Quero sim. Mas como eu faço isso? Então, ela respondeu:</p> <p>_ Está vendo aquele grande portão, passa com os olhos fechados que você vai sair. Em seguida ele pegou sua ovelha, fez o que a senhora falou e um vento forte que o tirou de lá.</p> <p>Quando o rapaz abriu os olhos viu que estava rodeado de várias ovelhas, milhares delas, porque várias ovelhas o seguiram ao passar pelo portão.</p> <p>Ele ficou muito rico e viveu bem até os últimos dias de sua vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narra o texto em terceira pessoa do discurso como narrador observador; ➤ Estruturou seu texto de acordo com a estrutura clássica da narrativa: apresentação da situação inicial, complicação, clímax e desfecho; ➤ Introduziu uma nova personagem na história e criou um enredo mais elaborado com passagens que explicam as lacunas deixadas no primeiro texto. ➤ Apresentou a situação inicial no primeiro parágrafo com a apresentação da personagem principal sem se prender a detalhes de seu caráter ou conduta (<i>um jovem pastor</i>). ➤ Usou os marcadores espaciais de forma mais precisa para indicar o espaço da narrativa (<i>no campo</i>). ➤ O tempo narrativo continuou indeterminado (<i>era uma vez, certo dia</i>). ➤ Fez uso de marcadores temporais (advérbios de tempo) para indicar a progressão temporal: <i>mais tarde, quando, depois, novamente, etc.</i>; ➤ Faz uso de organizadores espaciais (advérbios de lugar): <i>aqui, lá, perto, daqui, na ponta, etc.</i>; ➤ Criou um mundo imaginário com base no extraordinário construindo um universo maravilhoso; ➤ Há coerência entre os fatos narrados. ➤ Estabeleceu a conexão entre os períodos do texto com o uso adequado dos recursos coesivos distintos: conjunções, advérbios, pronomes (<i>mas, e, pois, nesse, dele, ele</i>) e por meio de anáforas pronominais e nominais, etc. ➤ Apresenta poucos problemas quanto à ortografia e à acentuação. ➤ Há problemas relacionados à colocação pronominal (<i>fazendo ele</i>). ➤ Presença de repetições de anáforas nominais e pronominais. ➤ Predominância da voz neutra e secundária. ➤ Representou a voz dos personagens por meio do discurso direto e indireto de forma adequada. ➤ Usou a modalização pragmática;
---	---

Ao analisarmos a última versão do texto do aluno A1, podemos observar, com relação às capacidades de ação, que o contexto de produção, é equivalente ao da primeira produção. Assim, quanto ao *contexto físico* a escola é o lugar de produção e o momento da interação verbal é a hora/aula destinada à produção do gênero. O agente-produtor é o aluno, sendo o leitor o professor, profissional formado em Letras, bem como os colegas de sala, demais alunos da escola e à comunidade escolar de forma geral.

Em relação ao *contexto sociossubjetivo*, a instituição de ensino é o lugar social e a função do agente-produtor é exercida pelo estudante, pessoa que cria uma história a partir do

imaginário, fazendo uma intertextualidade com as leituras realizadas durante a aplicação da sequência e/ou com outras histórias lidas ou ouvidas em outros momentos. O papel social do leitor é atribuído à professora-pesquisadora, profissional formado em Letras, posteriormente esse papel também pode ser desempenhado por outros membros da escola, como os colegas de sala, alunos de outras salas, professores de outras disciplinas, pais e demais membros da comunidade escolar. O objetivo da ação de linguagem é produzir um conto para entreter e engajar o leitor na leitura do texto através da organização do enredo em situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

No que diz respeito ao conteúdo temático, assim como na primeira versão, podemos afirmar que o aluno apreendeu de forma significativa os aspectos relacionados à organização do plano textual do conto, apresentando certo domínio dos conhecimentos trabalhados durante a sequência didática em relação ao uso adequado dos elementos discursivos necessários para a produção do gênero, o que possibilitou ao estudante produzir um texto mais proficiente. Nesse sentido o aluno produziu uma narrativa curta com poucos personagens e com o enredo organizado em torno em torno de um só conflito. Observa-se que nessa versão, o aluno também organizou seu texto em parágrafos mais longos e mais articulados. Criou um enredo com mais ações fornecendo informações necessárias para a compreensão do texto.

Em relação à planificação do texto, observamos que o aluno conseguiu novamente organizar seu conto conforme a estrutura composicional clássica do gênero. Assim, o primeiro parágrafo é formado pela apresentação da situação inicial, em que apresenta o personagem principal sem se deter em muitos detalhes, porém já acrescenta uma pequena descrição da conduta da personagem, (*um jovem pastor de ovelhas que passava os dias no campo*) - linha 1, o que nos leva a inferir que *o jovem pastor de ovelhas* é um rapaz trabalhador, pobre, porém muito esforçado, pois (*passava os dias no campo a apascentar suas poucas ovelhas*) - linhas 1, 2 e 3). Apresenta também o espaço de forma determinada por meio da locução adverbial (*no campo*), mas o tempo continua indeterminado (*Era uma vez*). A presença de algumas complicações ocorre já no início do segundo parágrafo, onde o estado de equilíbrio é modificado pelo fato de uma das “*ovelhas cai no poço*” criando o motivo gerador do conflito.

O clímax continua sendo o mesmo da primeira versão e ocorre dessa vez, no terceiro parágrafo, quando o personagem protagonista “cai no poço”, como no texto anterior. O desfecho ocorre por sua vez no décimo segundo e décimo terceiro parágrafo da mesma forma inesperada, como na primeira produção.

Nessa versão, também seguindo o modelo do conto maravilhoso tradicional, o narrador consegue explicar de certa forma, quem foi responsável pelos acontecimentos mágicos e porque a personagem principal dessa história foi merecedora da magia que o transformou em uma pessoa muito rica. Dessa forma, podemos concluir que esse “prêmio” teria sido em virtude de sua coragem em enfrentar dificuldades até conseguiu encontrar a sua ovelha e principalmente por sido solidário ao ajudar a velha senhora, deixando de tentar voltar para o seu mundo, para cuidar dela e de seu rebanho.

Em relação à análise das capacidades discursivas, mecanismos de textualização, pode-se afirmar que o texto pertence ao mundo do NARRAR autônomo. Assim como na primeira versão predomina o discurso da narração. Desse modo, nota-se uma grande presença de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, (*era uma vez/ passava os dias/ saiu a procura/ estava brilhando/ quando acordou/ subiu a montanha*).

Observa-se também a presença de marcadores temporais usados pelo produtor para indicar circunstância de tempo e estabelecer a progressão temporal do texto, como em (*certo dia, na hora*) no início do segundo parágrafo, (*mais tarde, quando, imediatamente, depois*) no terceiro parágrafo. Prosseguindo, no quarto parágrafo encontramos os marcadores circunstancial de tempo (*quando e depois*).

Há uso constante de marcadores espaciais como os advérbios de lugar (*no campo dentro, em frente, na ponta, até, daqui, lá, etc.*); uso de pronomes e verbos na terceira pessoa do discurso (*ele, você sua, dele, seu, acordou, viu, subiu, etc.*); predominância de sequências textuais narrativas em todos os parágrafos. Podemos observar ao longo do texto que há ausência de elementos linguísticos fazendo referência ao agente-produtor ou aos leitores do texto, causando um distanciamento entre os mundos dos interlocutores da interação verbal.

Observa-se também nessa produção final, que o produtor usou sequências descritivas a serviço da narração. Assim no primeiro parágrafo, faz uma breve descrição do personagem principal e de suas atividades (*jovem pastor de ovelhas que passava os dias no campo a apascentar suas ovelhas*) - linhas 1, 2 e 3). Também no final do oitavo parágrafo apresenta uma pequena descrição da segunda personagem da história através do discurso indireto (*Ela disse que já estava muito velha e cansada*) - linhas 32, 33 e 34. Há também uma pequena descrição do espaço (*lindo jardim cheio de árvores e flores*) - linha 15, (*a montanha que era muito grande, alta e cheia de pedras escorregadias*) - linhas 22 e 23). Nesse sentido, o autor usou um número maior de adjetivos em comparação ao primeiro texto. As sequências dialogais também foram

empregadas em novos trechos do texto (décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro parágrafos).

Em relação às competências linguístico-discursivas, mecanismos de textualização, observa-se que houve um aprimoramento quanto ao processo de referenciação para evitar repetições desnecessárias. Este ocorreu por meio de anáforas nominais, pronominais e elipses. Nesse caso, no segundo parágrafo, encontramos anáforas pronominais com o uso dos pronomes (*dele/ seu dono*) -linhas 4 e 6, fazendo referência à expressão (*jovem pastor*) - linha 1. O mesmo processo ocorreu no terceiro parágrafo, por meio do emprego dos pronomes (*ele* e *se*) retomando o sintagma nominal (*o jovem*): (*ele saiu/ ele viu/ ao se aproximar/ fazendo ele ficar*) - linhas 7 a 14. Observa-se também o uso do pronome (*dele*) fazendo referência ao nome (poço) em (*caiu dentro dele*). No quarto parágrafo, o aluno empregou corretamente os pronomes oblíquos (*si/se*) para retomar o termo (*o jovem*) em: (*voltou a si/ levantou-se*) - linhas 14, 16 e 17). No final desse mesmo parágrafo, o processo de referenciação deu-se por meio de uma anáfora nominal, (*o jovem/o rapaz*) - linhas 16 e 17.

No quinto parágrafo, (*você*) - linha 19, foi usado como referência ao substantivo (*papagaio*) citado no parágrafo anterior. No parágrafo seguinte, há uma elipse com o emprego do sujeito elíptico (*eu*) em: (*acho que vi*) - linha 20) também retomando o substantivo papagaio. No sétimo parágrafos há o emprego de há várias anáforas pronominais (*pedras/delas/ o jovem/ se levantou/ ele/ sua*) -linhas 22 a 26). Nesse mesmo parágrafo há uma anáfora nominal, por meio da repetição da expressão (*o jovem*) em dois períodos próximos. Nos demais parágrafos há outras ocorrências de anáforas pronominais e nominais.

Dando continuidade à análise das capacidades linguístico-discursivas, nota-se no sexto parágrafo, que a má construção do período composto devido à falta de um mecanismo de conexão na primeira versão (*vi uma ovelha subiu a montanha*) foi desfeita com o uso da forma verbal (*passando*) no gerúndio: (*Vi uma ovelha passando rumo aquela montanha – linha 20*), o que tornou a leitura do texto mais compreensiva. No décimo segundo parágrafo, observa-se que o agente-produtor realizou a correção quanto à colocação pronominal feita incorretamente na versão anterior (*tirou ele*), fazendo a colocação correta (*o tirou*), linhas 44.

Em relação ao processo de conexão, observa-se também o uso de conjunções e de advérbios, usados para ligar termos, orações e períodos do texto. Isso se nota já no início do primeiro parágrafo com o uso do pronome relativo (*que*) usado para unir o período composto (*Era uma vez um jovem que gostava de passar os dias no campo*) linhas 1 e 2. No segundo e terceiro, oitavo e décimo terceiro parágrafos, encontramos a conjunção (*quando*) na função de

marcador temporal (*Mais tarde quando o jovem foi contar suas ovelhas*) - linhas 7 e 8. Os advérbios também foram bastante empregados como marcadores temporais (*mais tarde*) terceiro parágrafo; (*imediatamente*) também no terceiro parágrafo; (*depois de*) no terceiro e quarto parágrafos, por exemplo.

Notamos ainda que o aluno também recorreu ao uso de conjunções coordenativas para estabelecer a coesão textual. Nesse caso, encontramos o uso da conjunção aditiva (e) em quase todos os parágrafos. No sétimo parágrafo, aparecem as conjunções (pois) e (mas) no mesmo período marcando uma adversidade e uma explicação quanto a um fato ocorrido na oração anterior (*Ao andar por essas pedras o jovem escorregou em uma e caiu, mas levantou e correu, pois tinha visto a sua ovelha*) - linhas 23 e 24 e 25. Analisando esse aspecto, percebe-se que o aluno poderia ter usado mais elementos de conexão para garantir uma textualização com mais qualidade. No entanto, acreditamos que, o desenvolvimento dessas capacidades não ocorre de uma hora para outra, pois se trata de um processo gradual que vai se desenvolvendo ao longo de várias práticas de linguagem, principalmente, das práticas de leitura e escrita a partir de sequência didática de gêneros.

Com relação às vozes enunciativas, observa-se nessa versão a presença das vozes das personagens, por meio do discurso direto, através da reprodução das falas das personagens nos parágrafos quinto, sexto, décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro. Nota-se também nessa versão que o produtor usou também o discurso indireto para marcar a fala das personagens indiretamente por meio da voz do narrador observador. Percebemos também a presença da modalização pragmática em algumas passagens do texto (*mas seu dono **não viu***) - linha 6; (*levantou-se e correu, pois **tinha visto** a sua ovelha na ponta da montanha*) - linhas 25 e 26/ *disse **que já estava muito velha e cansada e já não aquentava mais cuidar de tantas ovelhas***) - linhas 32 e 33 e 35.

Quanto aos aspectos microestruturais, observamos que o segundo texto apresenta menos erros gramaticais. Nesse aspecto, o aluno demonstrou mais domínio em relação às regras ortográficas, pois além de corrigir as palavras grafadas incorretamente na primeira produção, não cometeu outros erros, com exceção da falha quanto ao empenho dos verbos no infinitivo (apascentar/ apascenta, aproxima/ aproximar) que continuaram grafados de forma incorreta. Procurou usar uma linguagem padrão formal corrigindo as marcas de oralidade e evitando algumas repetições desnecessárias com o uso de anáforas pronominais e nominais.

Em relação à acentuação, também não há muitos problemas, apenas no quarto parágrafo a palavra (caído), foi grafada sem o acento (caido). A pontuação foi empregada de

maneira mais adequada, com exceção do uso indevido da vírgula no quarto parágrafo (*Depois de ver tudo isso o jovem, levantou-se e saiu andando, até se aproximar de um papagaio falante – linhas 15, 16 e 17*); também percebemos a ausência da vírgula em algumas partes do texto. Assim como no primeiro texto, também não houve muitos problemas quanto ao processo de concordância nominal e verbal.

Nesta última versão, podemos afirmar que a articulação do texto foi bem estabelecida, principalmente por meio dos articuladores temporais e espaciais, pelo emprego dos sinais de pontuação de forma adequada, pelo emprego das diferentes sequências textuais, bem como pelo uso dos discursos direto e indireto, mostrando que tanto o que foi explicado na apresentação da situação, quanto nas atividades dos módulos que trataram desses assuntos, auxiliou os alunos na internalização desses mecanismos de textualização.

Ao analisar a última versão do texto do aluno A1, podemos concluir que houve um avanço significativo em relação ao domínio das capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero conto. Nesse sentido, observamos que o aluno conseguiu articular vários saberes relacionados à construção do gênero trabalhados na sequência didática. Porém é claro, que esses conhecimentos ainda precisam ser aprimorados através de atividades contínuas de leitura e produção textual ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

Terminada a análise da última versão do texto do aluno A1, iniciaremos a análise do texto do aluno B2. Ressaltamos que esse texto foi escolhido, porque assim como o aluno produtor do texto anterior, o aluno produtor desse texto, também apresentou bastante dificuldade na produção da primeira versão. Porém depois de participar de todas as atividades da sequência didática conseguiu desenvolver melhor as capacidades de linguagem que envolve a produção do gênero conto, explicitando, dessa forma, os conhecimentos adquiridos nas atividades dos módulos de aprendizagens desenvolvidos durante a *SD*. Isso pode ser percebido com clareza na análise da versão final de sua produção.

Quadro 14 – Produção inicial do aluno B2

Primeira produção	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p style="text-align: center;">O jogador</p> <p>Em um belo dia, um menino chamado jubileu estava indo para à sua “educação física”, ele gostava muito de jogar futebol, então ele decidiu que seria jogador de futebol, ele chegou na educação física e formou o time, e nele tinha os seguintes jogadores: Frucidaldo, Andrisson , Charlão , Marcão e “ele” que era o jubileu, mas só que nenhum deles queria ser o goleiro , então</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O título do seu texto é atrativo e coerente com a história; ➤ Seu texto configura-se como uma narrativa, pois conta uma história com início, meio e fim. ➤ O tempo da história é indeterminado: (<i>Em um belo dia</i>). ➤ Usou poucos organizadores temporais: (<i>Um belo dia, muito tempo depois</i>).

<p>eles combinaram que cada um iria agarrar um gol, O primeiro a agarrar foi o frucinaldo , eles começaram a jogar, só que o time era péssimo, mal começou o jogo e eles já levavam gol , então botaram para o Jubileu ir pro gol, só que ele era pior ainda em agarrar.</p> <p>Um menino do time adversário chutou tão fraco que qualquer pessoa poderia agarrar, mas o jubileu era tão ruim, que não conseguiu pegar a bola ele ficou muito deprimido tão a ponto de que ele nunca mais quis jogar futebol. Muito tempo depois ele foi jogar de novo, quando ele pegou o na bola, veio um menino muito grande que meteu uma bicuda na costela dele, ele caiu no chão, e levaram ele para o hospital; e toda vez que ele ia jogar perdia com muita facilidade, então ele desistiu de ser jogador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seu texto é uma narrativa curta, com poucas personagens e o enredo gira apenas em torno de um conflito. ➤ Os personagens não foram bem constituídos e representados na história. ➤ As partes que compõem o enredo não foram bem desenvolvidas: (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). ➤ Não utilizou o recurso da descrição para caracterizar as personagens e o cenário (uso de adjetivos). ➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, tempo característico da narrativa; ➤ Apresenta repetições do pronome (<i>ele</i>) para fazer a referenciação (anáfora pronominal); ➤ Apesar de escrito, seu texto ainda apresenta algumas marcas de oralidade. ➤ Apresenta trechos truncados por falta de organizadores textuais e elementos de coesão. ➤ Seu texto não está de acordo com as convenções de escrita, apresentando desvios quanto à: (ortografia, acentuação, paragrafação, colocação pronominal, pontuação, etc.). ➤ Usou poucos de elementos de coesão e referenciação. ➤ Estruturou o texto em apenas dois parágrafos, com períodos muito longos, o que dificulta um pouco leitura do texto. ➤ Usou uma linguagem muito simples e coloquial; ➤ Não representou as vozes das personagens por meio do direto e indireto.
--	---

Nessa produção inicial do aluno B2, podemos perceber que quanto ao contexto de produção, o estudante ainda não domina completamente a produção do gênero conto, mas consegue desempenhar uma ação de linguagem, que teve como o objetivo de interação a produção de um conto a partir do seu imaginário, tendo como base as informações prévias sobre o gênero e seus conhecimentos de mundo, para despertar entreter e engajar o leitor no universo da leitura.

Nesse sentido, quanto ao *contexto físico*, o lugar de produção é a escola, sendo o momento de produção a hora/aula destinada à produção textual. O agente-produtor é um aluno do 7º do ensino fundamental, sendo o professor, a princípio, o leitor. Em relação ao *contexto sociosubjetivo*, o lugar social é a escola, órgão responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O papel social de produtor é exercido pelo aluno, pessoa que através do imaginário, cria e narra uma história como narrador observador sem participar dos fatos narrados, procurando através do enredo entreter e despertar o interesse do leitor pela leitura. O papel social de leitor é exercido pela professora-pesquisadora, profissional

responsável por intermediar o momento de interação verbal. Posteriormente, esse papel também pode ser desempenhado por outros membros da escola, como os colegas de sala, alunos de outras salas, professores de outras disciplinas, pais e demais membros da comunidade escolar. O objetivo da interação é produzir uma narrativa de ficção, conto, narrando as tentativas frustradas de um garoto que sonhava ser jogador de futebol.

No que diz respeito à análise das capacidades discursivas, nota-se quanto ao conteúdo temático, que o aluno-produtor produziu uma narrativa curta, organizada em apenas dois parágrafos, porém com início, meio e fim. Trata-se de uma narrativa simples, com poucos personagens e enredo girando em torno de apenas um conflito: um adolescente que tenta realizar o sonho de ser jogador de futebol, mas que diante de algumas tentativas malsucedidas, desiste do seu sonho.

Quanto à planificação percebe-se que o texto apresenta as partes que compõem a narrativa, situação inicial, complicação (conflito), clímax e desfecho, no entanto nota-se que algumas não foram bem desenvolvidas. Assim, no primeiro parágrafo, o agente-produtor inicia seu texto fazendo uma pequena descrição do tempo e do espaço em que se passam as ações da história, a partir da utilização do organizador temporal (*Em um belo dia linha*) – linha 1 e do organizador espacial (*na “educação física”*) - linha 4, porém esses permanecem indeterminados durante todo a narrativa. Em seguida, faz a apresentação dos personagens e da situação inicial: o personagem principal decidiu ser jogador de futebol e diante disso, resolveu formar um time com alguns colegas. Ainda, nesse mesmo parágrafo, descreve o início da complicação (*mal começou o jogo e eles já levaram 1 gol, então botaram para o Jubileu ir pro gol, só que ele era pior ainda em agarrar*) - linhas 10, 11 e 12.). Essa sucessão de fatos gera o conflito da narrativa.

No segundo e último parágrafo do texto, o agente-produtor continua narrando as ações do conflito, o clímax e o desfecho sucessivamente, sem estabelecer uma progressão temática. Apenas no final segundo parágrafo, há um organizador temporal estabelecendo a progressão entre o clímax da narrativa e o desfecho (*Muito tempo depois ele foi jogar de novo*) – linha 17. Desse modo, nesse parágrafo o produtor narra a decepção do personagem ao perceber que não tinha habilidade para ser um bom jogador. O desfecho não caracteriza um final feliz, pois a história termina com um final frustrante para o personagem principal que após algumas tentativas fracassadas com a bola desiste ao de ser jogador de futebol.

Continuando a análise das capacidades discursivas, nota-se que o discurso predominante é o narrativo, pois há uso constante de verbos marcando o tempo passado

(pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo). Isso pode ser notado em todo o texto (*estava indo/gostava muito de jogar/ chegou na educação física/ combinaram, etc.*). Percebe-se também a predominância de sequências narrativas. No entanto, no final do primeiro parágrafo, notamos duas pequenas sequências descritivas/ (*só que o time era péssimo/ só que ele era pior ainda em agarrar*) - linhas 11 e 12.

Nessa versão, o agente-produtor não usou sequências dialogais para indicar as vozes das personagens. Há ausência de elementos linguísticos fazendo referência ao produtor ou aos leitores do texto, causando um distanciamento entre o mundo discursivo e o mundo da interação verbal. O narrador mantém-se neutro durante todo o texto. Esse, conta a história em 3ª pessoa, como narrador observador que, apesar de não participar da história, conhece todos os fatos narrados. Nota-se também nessa primeira produção que o produtor quase não usou adjetivos para caracterizar os personagens e o espaço.

Passando para a análise das capacidades linguístico-discursivas, podemos perceber que o processo de referenciação deu-se predominantemente por meio de anáforas pronominais, evitando, desse modo, algumas repetições. Assim no primeiro parágrafo, encontramos os pronomes (*ele*) retomando o nome do personagem (Jubileu): (*ele gostava/ ele decidiu*) - linhas - 2 e 3. Em seguida, o produtor usou o pronome (*nele*) para se referir ao (*time de futebol*): (*nele tinha os seguintes jogadores*) - linha 5. Na sequência o agente-produtor faz uso novamente do pronome (*ele*) usado como referenciação para o nome (Jubileu) que já tinha sido usado anteriormente e que seria usado logo em seguida. Percebe-se, nesse caso, a presença de uma anáfora e de uma catáfora, pois essa referenciação tanto recupera quanto anuncia o seu referente: (e “ele” que era o Jubileu”) - linha 6.

Ainda no primeiro parágrafo, encontramos a anáfora pronominal (*nenhum deles*) - linha 7, retomando os nomes dos jogadores (*Fruncinaldo, Andrisson, Charlão, Marcão e ele, o Jubileu*) - linhas 5 e 6. Na sequência a referenciação é feita também por meio de pronomes: (*eles*) se referindo também aos jogadores (*eles combinaram/ eles já levaram* - linhas 8 e 9), em seguida (*ele*) retomando o nome (*Jubileu*). No segundo parágrafo, ocorre o mesmo processo de referenciação pronominal por meio da repetição excessiva do pronome (*ele*) para se referir ao personagem (*Jubileu*): (*ele ficou/ ele foi jogar/ ele pegou*) - linhas 15 a 18.

Quanto à conexão nota-se que esta foi estabelecida por meio de alguns mecanismos de coesão, porém alguns desses elementos foram empregados de forma inadequada pelo produtor do texto. Nesse aspecto, no primeiro parágrafo, pode se perceber o uso repetitivo da conjunção (*só que*), expressão típica da linguagem oral, usada com o mesmo valor adversativo de (*mas*,

porém, contudo, etc.). Em uma dessas ocorrências, a expressão (*só que*) ainda vem acompanhada do conectivo (*mas*): (*mas só que nenhum deles queria ser o goleiro*) - linhas 6 e 7; (*só que o time era péssimo*) - linhas 9 e 10; (*só que ele era pior*) - linhas 11 e 12. Houve também o emprego repetitivo da conjunção aditiva (*e*), usado em alguns trechos para marcar a progressão textual; (*e formou o time, e nele tinha*) - linhas 4 e 5. Observa-se também o emprego da expressão (*então*) usada como conjunção conclusiva nas três ocorrências (*...ele gostava muito de jogar futebol, então ele decidiu que seria jogador de futebol*) - linhas 1, 2 e 3.

Conforme vimos, o processo de conexão ocorreu por meio da coesão nominal e verbal (anáforas pronominais e nominais, elipses, organizadores textuais, tempos verbais, etc.). No entanto, notamos que esses mecanismos de textualização foram empregados de forma insuficiente para estabelecer uma boa articulação entre as partes do texto. Já a coesão verbal foi mantida pelo uso predominante dos verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.

Quanto aos aspectos microestruturais, notamos que o texto nessa primeira versão, não apresenta muitos problemas quanto à ortografia, nem de acentuação, mas percebe-se que a falta de uma pontuação adequada e o problema com a organização dos parágrafos prejudicou um pouco a arquitetura do texto.

Feita a análise da primeira produção, passaremos à análise da versão final do aluno B2.

Quadro 15 - Produção final do aluno B2

Produção final	Lista de constatação/ capacidades presentes e não presentes
<p style="text-align: center;">O Jogador</p> <p>Há muito tempo atrás conheci um menino chamado jubileu. Ele gostava muito de jogar futebol. Depois de certo tempo frequentando as aulas de Educação Física ele decidiu que seria jogador de futebol. Certo dia ele chegou na “Educação Física”, e entrou num time que tinha os seguintes jogadores: o Francinaldo que era um menino muito forte só que baixinho, o Andrisson que era alto mais muito gordo, O Charles, de apelido Sem-Mito, que era magro, zarolho e tinha uma aparência de anêmico, ele, o jubileu, que era alto e bem magro e eu, o artilheiro do time, modéstia à parte.</p> <p>Nenhum de nós queria ser o goleiro. Então combinamos que cada um iria agarrar um gol, o primeiro a agarrar foi o Francinaldo. Começamos a jogar, só que o jubileu era um péssimo jogador que só atrapalhou o jogo.</p> <p>Mal começamos a jogar e já levamos um gol. Então decidimos colocar o jubileu no gol, mas ele era</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O título da história é o mesmo da primeira versão; ➤ Seu texto configura-se como uma narrativa, pois conta uma história com início, meio e fim; ➤ O tempo da história continua indeterminado: (<i>Há muito tempo atrás</i>); ➤ Usou um número maior de organizadores temporais: (<i>Há muito tempo atrás, certo dia, depois de certo tempo, depois de muitos anos, alguns minutos depois</i>); ➤ Seu texto pode ser considerado um conto, narrativa curta, com poucas personagens e enredo girando em torno de apenas um conflito; ➤ Os personagens foram bem constituídos e representados na história; ➤ As partes que compõem o enredo foram bem desenvolvidas: (<i>situação inicial</i>) primeiro parágrafo, (<i>conflito</i>) segundo e terceiro parágrafo, (<i>clímax</i>) quinto parágrafo e (<i>desfecho</i>) sexto parágrafo;

<p>pior ainda como goleiro. Alguns minutos depois dele entrar para agarrar, um menino de time adversário chutou e fez um gol, o chute foi tão forte a ponto de rasgar a rede.</p> <p>Depois que o jogo recomeçou o menino do time adversário tornou a chutar, dessa vez ele chutou tão fraco que qualquer um poderia agarrar, mas só que o jubileu não conseguiu pegar a bola. Depois disso, todo mundo começou a gritar: “Ei doído, tu é ruim de mais! E outros falavam ainda: “Rapaz, vai para o Teletom, lá que é o teu lugar”.</p> <p>Ao ouvir aquelas vaias, ele ficou muito deprimido, começou a chorar e saiu correndo disparado. Ele estava com tanta pressa que ao passar por uma ponte de madeira muito estreita, que ficava na rua da quadra onde jogávamos, acabou caindo dentro da grot. A ponte era muito alta e lá em baixo, tinha muitos pedaços de paus e lixos. Por isso ao cair lá ele acabou quebrando uma perna e fraturando uma costela. Por causa disso ele ficou muito tempo sem ir a um campo de futebol e acabou desistindo de ser jogador.</p> <p>O tempo se passou e depois de muitos anos, ele conseguiu trabalhar nos campos de futebol, não com uma bola nos pés, mas com um apito na boca, ou seja, ele virou juiz de futebol. Na infância o apelido dele era “o jogador” por motivo de zombaria, mas depois de ser juiz ele passou a ser respeitado e de certa forma, realizou seu sonho de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizou o recurso da descrição para caracterizar as personagens e o cenário (uso de adjetivos); ➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, tempo característico da narrativa; ➤ Evitou a repetições por meio da referência (anáfora pronominal e nominal); ➤ Fez adequação de escrita, corrigindo algumas marcas de oralidade; ➤ Estabeleceu a conexão entre as partes do texto por meio de organizadores textuais, coesão nominal e verbal; ➤ Não apresenta muitos problemas em relação às convenções de escrita (ortografia, acentuação, paragrafação, colocação pronominal, pontuação, etc.); ➤ Usou com mais frequência os elementos de coesão e referenciação; ➤ Estruturou o texto em mais parágrafos, com períodos mais curtos, o que melhorou o desenvolvimento das partes do texto e consequentemente o processo de compreensão do texto; ➤ Usar uma linguagem padrão informal, porém usou algumas palavras e expressões na linguagem coloquial; ➤ Representou as vozes das personagens por meio do direto e indireto livre. ➤ Usou adjetivos para caracterizar os personagens e o espaço; ➤ Participa da história como narrador-personagem coadjuvante, mas a maioria dos fatos em 3ª pessoa; ➤ Usou pronomes de 1ª e 3ª pessoa.
--	--

Conforme podemos notar, a produção final do aluno B2 apresenta uma melhora significativa em vários aspectos. Nesse sentido, apesar de ainda cometer algumas falhas, o aluno conseguiu realizar a ação de linguagem de forma satisfatória e empregou adequadamente alguns conhecimentos necessários para a produção do conto estudados durante as atividades da SD. Nesse aspecto, podemos perceber que o agente-produtor procurou manter o que estava adequado à proposta de produção e ao mesmo tempo corrigir os problemas textuais apresentados na primeira versão.

Dessa forma, notamos que as capacidades de ação são semelhantes às do primeiro texto. Assim, no contexto físico, o lugar de produção é a instituição de ensino, sendo o momento de produção a hora/aula destinada à produção textual. O agente-produtor é um aluno do 7º do ensino fundamental, sendo o professor, a princípio, o leitor.

Em relação ao *contexto sociosubjetivo*, a escola é o lugar social da produção, instituição responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O papel social de produtor é exercido pelo aluno, pessoa que através do imaginário, cria e narra

uma história como narrador personagem participando dos fatos narrados, procurando através do enredo entreter e despertar o interesse do leitor pela leitura. O papel social de leitor é exercido pela professora-pesquisadora, pelos professores de forma geral, pais, colegas de sala, alunos de outras salas e demais membros da comunidade escolar. O objetivo da interação é produzir uma narrativa de ficção, conto, narrando as tentativas frustradas de um garoto que sonhava ser jogador de futebol.

No que diz respeito à análise das capacidades discursivas, nota-se quanto ao conteúdo temático, que o aluno produziu um conto, pois o texto configura-se como narrativa curta, com poucas personagens e enredo girando em torno de apenas um conflito: um adolescente que tenta realizar o sonho de ser jogador de futebol, mas diante de algumas tentativas malsucedidas, desiste em parte do seu sonho de infância, pois depois de um tempo torna-se juiz de futebol.

Quanto à planificação percebe-se que o agente-produtor desenvolveu bem as partes que compõem a narrativa, situação inicial, complicação (conflito), clímax e desfecho. Assim, no primeiro parágrafo, o agente-produtor inicia seu texto, como narrador-personagem fazendo uma pequena descrição do tempo e do espaço em que se passam as ações da história, a partir da utilização do organizador temporal (*Há muito tempo atrás/ certo dia/ na “Educação Física”*). Em seguida, faz a apresentação da situação inicial: o personagem principal após frequentar as aulas de Educação Física decide ser jogador de futebol e diante disso, entra para um time formado por alguns colegas, inclusive o narrador. Ainda nesse mesmo parágrafo, faz uma descrição dos personagens da história, de forma um pouco mais detalhada do que na primeira produção (*o Francinaldo que era um menino muito forte só que baixinho, o Andrisson que era alto mais muito gordo, O Charles, de apelido Sem-Mito, que era magro, zarolho e tinha uma aparência de anêmico, ele, o jubileu, que era alto e bem magro e eu, o artilheiro do time, modéstia à parte*) - linhas 6 a 12.

No segundo parágrafo, dar-se início às primeiras complicações (*Nenhum de nós queria ser o goleiro*) - linha 13. Nos parágrafos seguintes, novas complicações vão sendo apresentadas sucessivamente. Complicações geradas pela falta de habilidade do personagem principal da história em jogar futebol. No quinto parágrafo, percebemos o clímax, pois a história atinge o ponto mais crítico. O personagem principal sofre um acidente ao sair correndo desesperado, depois de ser humilhado pelos colegas, devido sua péssima atuação no jogo. O desfecho da história ocorre no último parágrafo e nesse caso, o agente-produtor surpreende o leitor ao criar um final diferente do esperado, porém coerente com a história: o menino não se torna um jogador, mas consegue trabalhar nos campos como juiz de futebol.

Dando continuidade às capacidades discursivas, nota-se que o conto pertence ao mundo do NARRAR autônomo, produzido por meio do discurso narrativo, sendo que não há no texto elementos linguísticos fazendo referência nem ao produtor nem ao leitor do texto. Há ausência de elementos linguísticos fazendo referência ao produtor ou aos leitores do texto, causando um distanciamento entre o mundo discursivo e o mundo da interação verbal.

Percebe-se também a predominância de sequências narrativas. No entanto, notamos em alguns parágrafos a presença de sequências descritivas usadas para indicar as características/ações/propriedades/estados dos personagens e do espaço onde se passa parte dos acontecimentos, conforme podemos verificar nos seguintes parágrafos: primeiro parágrafo: descrição dos personagens (*o Francinaldo que era um menino muito forte só que baixinho, o Andrisson que era alto mais muito gordo, o Charles, de apelido Sem-Mito, que era magro, zanolho e tinha uma aparência de anêmico, ele, o jubileu, que era alto e bem magro e eu, o artilheiro do time, modéstia à parte*) - linhas 6 a 12; quinto parágrafo: propriedades/estado/ação (*ele ficou muito deprimido, começou a chorar e saiu correndo disparado. Ele estava com tanta pressa que ao passar por uma ponte de madeira muito estreita*) - linhas 31 a 34.

Nessa versão final, assim como na primeira, o agente-produtor também não usou sequências dialogais, no entanto representou as vozes dos personagens uma única vez por meio do discurso direto: (*“Ei doido, tu é ruim demais! E outros falavam ainda: “Rapaz, vai para o Teletom, lá que é o teu lugar”*) - linhas 28, 29 e 30. Quanto às vozes, podemos afirmar que predomina a voz do narrador através do discurso indireto: (*mas ele era pior ainda como goleiro* - linhas 19 e 20).

Com relação à análise das capacidades linguístico-discursivas, observa-se que o processo de referenciação, assim como na primeira versão, deu-se por meio de anáforas pronominais, nominais e elipses, porém nota-se que o aluno usou esse processo com mais propriedade evitando, dessa forma, repetições desnecessárias. Assim, no primeiro parágrafo foram usadas anáforas pronominais e nominais: (*um menino/ chamado Jubileu/ seguintes jogadores/ o Francinaldo um menino muito forte*) - linhas 2 a 7; anáforas nominais: (*ele decidiu/ ele o Jubileu*) anáforas pronominais. No segundo parágrafo a referenciação também ocorreu por meio de anáforas pronominais e nominais (*nenhum de nós*) - linha 13; (*o primeiro a agarrar*) – linhas 14 e 15, recuperando os nomes dos jogadores. E por meio de elipses (*combinamos/ começamos*). No terceiro, a referenciação ocorreu por meio de elipses em: (*mal começamos a jogar/ e já levamos um gol/ então decidimos*) - linhas 18 e 19. E também por

anáforas pronominais: (*ele era pior ainda como goleiro/ Alguns minutos depois dele* - linhas 19 a 24) usadas para retomar o nome (Jubileu).

No quarto parágrafo, encontramos o sintagma nominal definido (*o menino do time adversário*) - linha 21, retomando o sintagma indefinido (*um menino do time adversário*) expresso no parágrafo anterior. Há também outras anáforas pronominais e nominais nesse mesmo parágrafo: (*ele*) recuperando (*o menino do time adversário*) - linha 21; (*doido/ rapaz*) - linhas 28 e 29, usado para se referir ao sintagma (*o Jubileu*). Já no quinto e sexto parágrafo o processo de referência deu-se por meio da repetição da anáfora pronominal (*ele*) usado sucessivamente para retomar o sintagma nominal (*o Jubileu*) citado no quarto parágrafo.

No que diz respeito ao processo de conexão, nota-se que este foi estabelecido por meio de alguns organizadores textuais (conjunções, advérbios) usados com o objetivo de estabelecer a coesão e a coerência do texto. Nesse aspecto, pode-se perceber o uso repetitivo da do pronome relativo (*que*) como no primeiro parágrafo, por exemplo: (*ele decidiu que seria*) - linha 4; (*o Andrisson que era alto*) - linha 8. Observa-se também o uso da conjunção (*só que*) típica da linguagem oral, usada com o valor adversativo de (mas, porém, etc.) no primeiro e segundo parágrafos (*era um menino muito forte só que baixinho*) - linha 7 e 8, (*só que o Jubileu era um péssimo jogador*) - linha 18. Houve também o emprego da conjunção aditiva (*e*), usado, ora com valor aditivo, ora como marcador da progressão textual; (*e entrou num time*) - linhas 5 e 6; (*era zarolho e tinha*) - linha 10.

No quarto parágrafo, o aluno empregou novamente a expressão (*mas só que*) usada com o mesmo valor adversativo: (*mas só que o Jubileu não conseguiu pegar a bola*) - linhas 26 e 27. Já no sexto parágrafo o aluno empregou duas vezes a conjunção adversativa (*mas*) de forma adequada: (*não com uma bola nos pés, mas com um apito na boca*) - linhas 43 e 44; (*mas depois de ser juiz ele passou a ser respeitado*) - linhas 45 e 46.

Quanto à progressão temporal, essa foi realizada principalmente pelo uso de organizadores temporais (advérbios e locuções adverbiais de tempo): tais como: (*certo dia, então, alguns minutos depois, depois de, etc.*). Esses organizadores textuais certamente garantiram a progressão entre os parágrafos estabelecendo a coesão temporal entre os fatos narrados.

Quanto aos aspectos microestruturais, notamos que essa segunda versão foi escrita respeitando a norma-padrão da língua, com poucos problemas ortográficos, de acentuação e pontuação. Porém, observa-se ainda em algumas passagens o uso inadequado e repetitivo de algumas palavras e expressões: (*só que/ mas só que*) usado com valor adversativo; e o uso

repetitivo da anáfora pronominal (*ele*) no quinto e sexto parágrafo. O uso das aspas destacando o nome “Educação Física” pode ser caracterizado como um erro de acentuação, pois não se percebe a necessidade desse sinal nessa ocorrência.

Na análise dessa última versão percebe-se que o aluno produtor conseguiu escrever um texto de acordo com os padrões propostos pelo modelo didático do gênero, pois como o podemos constatar o texto apresenta as principais características do conto.

Para finalizar a análise dos dados da nossa pesquisa faremos a seguir a análise de mais um texto. Mais uma vez, faremos uma análise dos principais aspectos que envolvem a ação de linguagem escrita, ou seja, as capacidades de linguagem presentes ou não presentes no conto produzido pelo aluno: as capacidades de ação; as capacidades discursivas; as capacidades linguístico-discursivas e enunciativas, porém evitando o excesso de exemplos ou informações irrelevantes. Esclarecemos ainda que esse texto foi escolhido, porque ao contrário dos demais alunos, esse aluno já na primeira versão demonstrou ter certo conhecimento do gênero a ser produzido, apesar de apresentar algumas dificuldades de nível textual.

Quadro 16- Primeira versão do texto do aluno C3

Primeira produção	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p style="text-align: center;">João e suas três filhas</p> <p>Há muitos tempos atrás existia um homem que se chamavam João. João era viúvo, e teve três filhas, uma mais linda que a outra. A primeira era inteligente, a segunda a mais preguiçosa e a terceira e última filha era a que mais se importava com o pai.</p> <p>Até que um dia o pai estava muito cansado e velho e quase já estava na beira da morte e quis reunir suas filhas para se despedirem dele. Ele deixou de herança uma pedra, um diamante e uma casca de árvore. Que era de seus pais bruxos, que pediram para que ele pudesse dar a pedra e a casca de árvore para alguém especial de sua família. Então ele deixou de herança para a primeira filha uma pedra, para a segunda um diamante e para a terceira a casca da árvore as filhas a mais velha e a mais nova perguntou ao pai:</p> <p>- Pai, porquê a do meio ganhou um diamante?</p> <p>O pai respondeu para as duas filhas: - Por quê vocês duas não descubrem sozinhas o que vai acontecer com ela depois de alguns anos?</p> <p>O velho morre e as três filhas vão procurar um lugar para morar. A filha mais velha seguiu sozinha em busca de uma nova casa e no caminho encontra um monte de pedras inguais a que seu pai havia lhe dado antes de morrer. Ela curiosa foi até as pedras e logo as pedras começaram a se mexer e ela leva um baita susto. As pedras grandes se transformou num castelo muito lindo e as pedras pequenas se transformaram em</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O título é atrativo e coerente com a história; ➤ Seu texto pode ser considerado uma narrativa, pois narra os fatos com início meio e fim, porém precisa acrescentar algumas informações em relação ao conteúdo temático. ➤ O tempo da história é indeterminado; ➤ Seu texto é uma narrativa curta com poucos personagens, enredo simples girando em torno de apenas um conflito; ➤ Os personagens foram bem construídos e representados na história; ➤ As partes que compõem o enredo estão bem definidas: situação inicial (primeiro parágrafo), conflito (Segundo ao quinto parágrafo), clímax (sexto parágrafo), desfecho (sexto ao nono parágrafo); ➤ Seu texto apresenta caracterização das personagens e do espaço: (uso de adjetivos); ➤ Utilizou-se de sequência descritivas e dialogais a serviço da narração; ➤ Narrou o texto em 3ª pessoa, como narrador observador; ➤ Fez a representação das vozes das personagens por meio do discurso direto; ➤ Fez a referenciação por meio de anáforas pronominais, nominais e elipses; ➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, tempo característico da narrativa;

<p>diamantes e ouro e ela ficou muito rica e querida por todos. A filha do meio a preguiçosa, ela também seguiu sozinha em busca de uma nova casa. no caminho ela encontra uma casa rodeada de flores mas ela não pensou duas vezes em trocar seu diamante nessa casa. Ela não sabia que na casa tinha uma maldição, quem morasse naquela nela ficaria sozinha, doente e pobre. A mais nova ficou sozinha casa do pai. Como sempre adorava ficar de baixo de uma árvore um dia, ela encontra a árvore quase morrendo de sede, e lhe dar água e ela lembrou que seu pai lhe deu uma casca de árvore viu que a árvore estava machucada e pegou a casca e colocou na árvore e a árvore se transformou em um lindo castelo e as folhas se transformaram em diamantes e esmeraldas e ela ficou muito rica e querida por todos.</p> <p>Alguns anos depois elas soube a notícia que sua irmã do meio estava pobre, sozinha e doente e elas resolveu ajudar a irmã e elas resolveu doar um pouco de sus riquezas para a irmã do meio e derrubou a casa que era maldita e construiu um castelo para irmã e a irmã do meio ficou muito feliz em saber que as irmãs amava ela e ela não ficou mais só e foi muito querida por todos e viveram muito felizes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso desnecessário do pronome (ela) em alguns trechos para fazer a referenciação (anáfora pronominal); ➤ Apresenta trechos truncados por falta de organizadores textuais e elementos de coesão. ➤ Seu texto não está de acordo com as convenções de escrita, apresentando desvios quanto à: (ortografia, acentuação, paragrafação, colocação pronominal, pontuação, etc.). ➤ Usou poucos organizadores para estabelecer a progressão temporal; ➤ Há problemas quanto à concordância verbal e nominal. ➤ Há uma pequena incoerência no primeiro parágrafo pelo uso inadequado do conectivo aditivo (<i>e</i>) usado no lugar do adversativo (<i>mas</i>).
---	--

Ao analisar essa produção do aluno C3, percebe-se de modo geral, que ele já demonstra alguns conhecimentos sobre as capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero conto, porém ainda apresenta algumas dificuldades em relação à articulação e emprego adequado desses conhecimentos.

Nesse sentido, em relação à capacidade de ação, constatamos que, quanto ao contexto físico, o lugar de produção é a escola, sendo a hora/ aula o momento da produção textual. O agente-produtor é um aluno do ensino fundamental e o leitor a princípio, a professora-pesquisadora, podendo essa função ser estendida a outros destinatários através da divulgação e exposição dos textos na biblioteca da escola. Em relação ao contexto sociosubjetivo, o lugar social é a instituição escolar e o papel social do agente-produtor é exercido por um estudante.

No que diz respeito às capacidades discursivas, observa-se em relação ao conteúdo temático que o aluno organizou seu texto em parágrafos curtos e outros mais longos. Narra o texto em 3ª pessoa como narrador observador. O enredo é simples e gira em torno de apenas um conflito: os presentes mágicos deixados de herança pelo pai às filhas que se transformam em benefícios ou malefícios de acordo com o caráter e o comportamento das moças.

Quanto ao processo de planificação textual, o conjunto do conteúdo temático organiza-se a partir do discurso narrativo. Há progressão textual a partir do desenvolvimento das etapas da narrativa em: situação inicial (primeiro parágrafo), complicação (segundo ao quinto parágrafo),

clímax (sexto parágrafo) e o desfecho (do sexto ao nono parágrafo). Há predomínio de sequências narrativas, porém apresenta sequências descritivas e dialogais a serviço da narrativa. Nota-se que o agente-produtor fez uso do recurso da descrição para caracterizar as personagens com o uso de adjetivos e palavras adjetivadas (*João era viúvo, e teve três filhas, uma mais linda que a outra. A primeira era inteligente, a segunda a mais preguiçosa e a terceira e última filha era a que mais se importava com o pai*) - linhas 1 a 5. As vozes dos personagens foram representadas por meio do discurso direto.

Na análise das capacidades linguístico-discursivas no trecho acima, pode se mencionar que o processo de referenciação deu-se por meio de anáforas pronominais, nominais, repetição e elipses. Assim, no primeiro parágrafo, notamos a repetição do sintagma nominal (*João*) que poderia ter sido substituída por (*ele*), por exemplo. Em seguida nota-se a presença de anáforas nominais o emprego das palavras (*a primeira, a segunda e a terceira*) referindo se às (*filhas*). Percebe-se também a presença de uma elipse com a supressão da palavra (*filhas*) no mesmo trecho (*A primeira era a mais inteligente, a segunda a mais preguiçosa e a terceira e última filha a mais que se importava com seu pai.*).

No segundo parágrafo, a referenciação ocorreu principalmente com a repetição do pronome (*ele*) retomando o termo (o pai) citado no início do parágrafo. No terceiro parágrafo ocorreu a elipse com a supressão novamente da palavra (*filha*) em (*a do meio ganhou um diamante*). No quarto e quinto parágrafo, evidencia-se o uso de repetições dos sintagmas nominais (*o pai*) e (*filhas*) ambos citados no parágrafo anterior e o uso do pronome (*ela*) retomando o sintagma nominal (*a do meio*).

No sexto parágrafo, nota-se principalmente a presença de anáforas pronominais com o uso repetitivo do pronome (*ela*) para se referir às personagens em várias passagens (*A filha mais velha seguiu sozinha* - linha 21; (*ela curiosa foi até as pedras*) - linha 24; (*ela leva um baita susto*) -linha 25 e 26); (*A filha do meio, ela também seguiu sozinha/ no caminho ela encontra*) - linhas 29 e 31. No final do parágrafo, o agente-produtor usou de forma excessiva a anáfora nominal (*uma árvore/ a árvore*) em períodos muitos próximos. No último parágrafo, ocorreu também o mesmo processo de repetição da mesma anáfora pronominal (*ela/ elas/ a irmã*), o que prejudicou em partes, a organização do parágrafo.

Quanto ao processo de conexão, observa-se que foram usados poucos organizadores textuais para estabelecer a coesão e coerência textual (organizadores temporais, espaciais, conectivos entre outros). Nesse aspecto, no primeiro parágrafo destaca-se principalmente o uso do pronome relativo (*que*) usado para evitar a repetição e unir os períodos (*uma mais linda que*

a outra) - linhas 2 e 3; *(a última filha era a mais que se importava com o pai)* - linhas 4 e 5. Há também uma pequena incoerência no primeiro parágrafo pelo uso inadequado do conectivo aditivo (*e*) usado no lugar do adversativo (*mas*) (*João era viúvo e teve três filhas*) - linha 2. No segundo parágrafo, foi usado o organizador temporal (*até que um dia*) para estabelecer progressão temporal. Nesse mesmo parágrafo o agente-produtor fez uso do (*então*) como conector conclusivo (*então ele deixou de herança para primeira filha uma pedra*) - linhas 12 e 13. Do terceiro ao sexto parágrafo, notamos a ausência desses mecanismos de textualização, pois, a ligação entre os períodos e parágrafos foi feita por meio da repetição de anáforas pronominais e nominais.

No último parágrafo, há a presença de mais um marcador temporal (*alguns anos depois*) marcando a passagem do tempo entre o início da história, as ações ocorridas e o momento em que se inicia o desfecho. Como podemos notar, a ausência dos mecanismos de conexão prejudicou um pouco a organização geral do texto e, conseqüentemente, a leitura do conto.

Quanto aos mecanismos enunciativos, nota-se no primeiro parágrafo uma pequena avaliação apreciativa do narrador em relação às filhas de João (*uma mais linda que a outra*) - linhas 1 e 2, o que pode ser caracterizado como uma modalização apreciativa. Em (*ele quis reunir suas filhas*) - linhas 7 e 8, percebemos a intenção de (um querer-fazer), conforme Bronckart (2012) indica a ocorrência de uma modalização pragmática. Em relação às vozes enunciativas percebe-se que as únicas vozes presentes no texto são as vozes das personagens (vozes secundárias) representadas no texto por meio do discurso direto e a voz o narrador (voz neutra).

Em relação às questões microestruturais, o texto de modo geral, apresenta algumas inadequações quanto à norma padrão da língua. Há predomínio da linguagem informal, com alguns desvios de ortografia, pontuação e acentuação. Isso pode ser percebido já no primeiro parágrafo, na escrita da palavra (*Atrás*), grafada com letra maiúscula no meio da frase. Em seguida, no segundo parágrafo, há duas inadequações em relação à escrita da expressão (*na Beira*), primeiro quanto à regência verbal, o uso do (*na*) ao invés de (*à*) e o uso da letra maiúscula na palavra (*Beira*) no meio de frase. No último período desse mesmo parágrafo, há ainda problemas com a falta de pontuação: (*Então ele deixou de herança para a primeira filha uma pedra, para a segunda um diamante e para a terceira uma casca de árvore as filhas a mais velha e a mais nova perguntou ao pai*) - linhas 12 a 15. Percebe-se também nesse trecho um problema de concordância verbal que se justifica pela regra do nome mais próximo. Nesse caso

a concordância foi feita considerando o sintagma nominal (a mais nova) e não com o sujeito (as filhas), já que a expressão se encontrava mais próxima do verbo.

No terceiro e quinto parágrafo o (*por quê*) - linha 16, foi grafado e acentuado incorretamente, já que no primeiro caso foi usado para iniciar uma frase interrogativa, por isso deveria ser grafado separado e sem acento (*por que*). O mesmo ocorre no segundo caso. O sexto parágrafo, é o que apresenta maiores problemas, pois além de estar mal estruturado e muito longo, apresenta problemas quanto à ortografia: (*ingual*) - linha 23; (*veses*) - linha 32; problemas de pontuação, repetição de palavras (anáforas pronominais e nominais, conforme já visto e problemas de concordância verbal e nominal: (*as pedras grandes se transformou*) - linha 26; (*um monde de pedras ingual a que seu pai havia lhe dado antes de morrer*) - linhas 23 e 24. O sétimo e último parágrafo - linhas 44 a 51 - também foi mal estruturado quanto ao emprego dos elementos linguísticos e de textualização. Há também alguns problemas de concordância e repetição de anáforas, com em (*elas soube/ elas com muita dó da irmã resolveu ajudar a irmã/ e elas resolveu doar um pouco de suas riquezas*). Nesse aspecto, nota-se que o excesso de repetição a falta de pontuação e conexão dificulta a organização do parágrafo prejudicando a fluência da leitura do texto.

Ao final da análise dessa primeira versão do texto do aluno C3, podemos constatar que a maioria dos problemas identificados ocorreu no nível da textualização, isso significa claramente que o aluno ainda não domina alguns aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas, principalmente os aspectos microestruturais. No entanto, de modo geral, os problemas apresentados não prejudicam o sentido global do texto e não interferem na qualidade das outras capacidades desenvolvidas pelo aluno em sua produção, pois são problemas que podem ser resolvidos a partir de uma reescrita atenciosa e orientada. Foi isso que aconteceu com o texto dessa aluna na última versão, conforme podemos constatar na análise a seguir.

Quadro 17- Produção final do aluno C3

Produção final	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p>João e suas três filhas</p> <p>Há muitos tempos atrás existia um homem que se chamava João. João era viúvo, mas teve três filhas com sua falecida esposa. As filhas eram uma mais linda que a outra. A primeira era inteligente a segunda a mais preguiçosa e a terceira era a que mais amava e se importava com o pai.</p> <p>Certo dia, o pai, muito velho e já quase morrendo resolveu reunir suas filhas para se despedirem dele e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O texto está adequado ao contexto de produção e atende aos objetivos da proposta; ➤ Seu texto configura-se como uma narrativa, pois narra uma história com início, meio e fim apresentando os principais elementos da narrativa; ➤ O enredo é simples e se desenvolve em torno de apenas um conflito: os presentes mágicos deixados de herança às filhas pelo pai;

fazer a divisão de sua herança Ele deixou de herança uma pedra, um diamante e uma casca de árvore que era de seus pais bruxos. Antes de morrer, seus pais pediram para que João desse a pedra e a casca da árvore para alguém especial em sua família. Então, ele deu de herança para a primeira filha a pedra, para a segunda o diamante e para a terceira a casca da árvore. Então, a filha mais velha e a mais nova perguntaram ao pai

- Pai, por que a do meio ganhou um diamante?

O pai respondeu:

- Por que vocês duas não descobrem sozinhas o que vai acontecer com ela depois de alguns anos?

Dias depois o velho morreu. Depois do luto, as duas filhas mais velhas foram procurar um lugar melhor do que a casa do pai para morar. A filha mais velha seguiu sozinha em busca de um novo lugar para viver. No caminho ela encontra um monte de pedras iguais a que seu pai havia lhe dado antes de morrer. Ela curiosa, foi até as pedras e logo percebeu que as pedras começaram a se mover e ela levou um baita susto. As pedras grandes se transformaram num castelo muito lindo e as pedras pequenas viraram diamantes e barras de ouro. Depois disso, ela ficou muito rica e querida por todos na vizinhança.

A filha do meio, a preguiçosa, também seguiu sozinha em busca de uma casa melhor para ficar. No caminho ela encontrou uma linda casa rodeada de flores e ela não pensou duas vezes em trocar seu diamante nessa casa. Ela não sabia que na casa tinha uma maldição. Todos que moravam naquela casa ficavam sozinhos, doente e pobre.

A irmã mais nova ficou sozinha na velha casa do pai. Como sempre adorava ficar de baixo de uma árvore que ficava na frente da casa. Um dia, ela encontra a árvore com suas folhas um pouco murchas, então ela a rega com um pouco de água. Ao olhar bem de perto para a árvore, percebe que em seu tronco há um lugar marcado, como se tivesse faltando um pedaço da casca. Nesse instante ela se lembra da casca de árvore que seu pai havia lhe dado de herança e percebeu que era semelhante à casca daquela árvore. Então, ela correu e pegou o seu pedaço de casca e o encaixou no lugar que estava marcado na árvore. Nesse momento a árvore se transformou em um lindo castelo e as folhas em diamantes e esmeraldas. Assim ela ficou muito rica e amada por todos em seu redor.

Alguns anos depois as irmãs mais velhas souberam da notícia que a irmã do meio estava pobre, sozinha e doente. Logo, com muita pena da irmã, resolveram ajudar. Elas também doaram um pouco de suas riquezas para ela, e mandaram derrubar a casa amaldiçoada e construíram um castelo para ela. Ela ficou muito feliz em saber que suas irmãs a amavam e que queriam o bem dela. Desse dia em diante, elas ficaram juntas e todas passaram a viver muito feliz.

➤ O tempo da história é indeterminado, contudo usou alguns organizadores temporais para dar sequência aos fatos narrados: (*certo dia, depois de alguns anos, dias depois, logo, desse dia em diante*);

➤ Os personagens foram bem construídos e representados na história;

➤ As partes que compõem o enredo estão bem definidas: situação inicial (primeiro parágrafo), conflito (Segundo ao oitavo parágrafo), clímax (sexto parágrafo), desfecho (nono parágrafo);

➤ Criou uma narrativa fictícia, por meio de acontecimentos que fogem à realidade, inserindo o leitor num universo mágico e fantasioso.

➤ Apresenta um ensinamento por meio da explicitação de valores e costumes, por isso, pode ser considerado um conto popular;

➤ Seu texto apresenta caracterização das personagens e do espaço: (uso de adjetivos);

➤ Utilizou-se de sequência descritivas e dialogais a serviço da narração;

➤ Narrou o texto em 3ª pessoa, como narrador observador;

➤ Fez a representação das vozes das personagens por meio do discurso direto, porém de forma reduzida;

➤ Fez a referenciação por meio de anáforas pronominais, nominais e elipses;

➤ Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, tempo característico da narrativa;

➤ Estabeleceu a conexão por meio da coesão nominal e verbal;

➤ Utilizou bem os organizadores textos e mecanismos de referenciação entre as frases e os parágrafos;

➤ Os parágrafos estão bem organizados e articulados;

➤ Acrescentou novas informações ao enredo esclarecendo algumas lacunas deixadas na primeira versão;

➤ Procurou respeitar as convenções de escrita: fez adequações em relação à ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal;

➤ Apresenta ainda algumas repetições do pronome (*ela*) no sétimo e no último parágrafo;

Ao analisar a versão final do aluno C3, pode-se notar que o agente-produtor atendeu as expectativas previstas com as atividades de reescrita, pois reescreveu um texto mais adequado ao contexto e com menos problemas de textuais.

Nesse sentido, com relação às capacidades de ação, nota-se que o contexto de produção é o mesmo do primeiro texto. Assim, no contexto sociosubjetivo, a função de produtor é desempenhada pelo estudante, pessoa que narra um fato fictício com um intuito de entreter e engajar o leitor na leitura, através do desenrolar de uma intriga desenvolvida com base num conflito familiar gerado a partir da herança deixada pelo pai às três suas filhas. O papel social de leitor é exercido pelo professora-pesquisadora, diretor, coordenadores, estudantes e demais membros da comunidade escolar. O lugar de produção é a escola “Raimundo Ribeiro de Souza”.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas, no que diz respeito ao conteúdo temático percebe-se que o texto está organizado em oito parágrafos de tamanhos mais ou menos equivalentes. O enredo do conto gira em torno dos presentes mágico deixados de herança pelo pai às suas três filhas, e o objetivo da ação de linguagem é entreter o leitor e despertar o interesse pela leitura do texto. Quanto à planificação, o texto apresenta a mesma estrutura da primeira versão (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), praticamente seguindo a mesma sequência de parágrafos.

Dando continuidade à análise das capacidades discursivas, pode-se dizer que o texto pertence ao mundo discursivo do Narrar autônomo e é produzido por um discurso narrativo que se organiza predominantemente por meio de sequências narrativas. Nesse caso, predomina a presença de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo (*existia/ que se chamava/ era/quis/pediram*); uso de marcadores temporais para estabelecer a progressão temporal entre as partes do texto. Nota-se também que o agente-produtor, assim como no primeiro texto, utilizou-se de sequências descritivas e dialogais a serviço da narração.

Na análise das capacidades linguístico-discursivas, comparando com a primeira produção, percebe-se que houve um aprimoramento quanto ao processo de referenciação em alguns parágrafos. Nesse caso, nota-se que o aluno-produtor usou um número maior de anáforas pronominais e nominais e elipses evitando assim algumas repetições desnecessárias de palavras e expressões.

Assim, no primeiro parágrafo o processo de referenciação deu-se praticamente por meio de anáforas nominais e elipses, assim como na primeira versão, porém, houve a substituição de uma elipse por uma anáfora nominal (as filhas) retomando o sintagma nominal (as três filhas). No segundo parágrafo, para se referir ao pai (personagem da história) o agente-

produtor evitou a repetição por meio da sequência das anáforas: (*o pai, ele, João, ele*) o que contribuiu para a uma melhor estruturação e organização desse parágrafo. Nos demais parágrafos, a referenciação segue praticamente o mesmo processo do primeiro texto.

Quanto ao processo de conexão, observa-se que foram usados um número maior de organizadores textuais para estabelecer a coesão e coerência textual (organizadores temporais, espaciais, conectivos entre outros). Nesse aspecto, no primeiro parágrafo foi corrigida a incoerência causada pelo uso inadequado do conectivo aditivo (*e*) na primeira versão (*João era viúvo e teve três filhas*) - linha 2, pois não ficava claro se João teve as filhas antes ou depois de ficar viúvo. Essa dúvida foi esclarecida com a substituição do (*e*) pelo adversativo (*mas*): (*João era viúvo mas teve três filhas com sua falecida esposa*). No segundo parágrafo, o organizador temporal (*até que um dia*) foi substituído por (um certo dia). Nesse mesmo parágrafo, o agente-produtor fez uso do (*então*) como conector conclusivo: (*então ele deixou de herança para primeira filha uma pedra*) - linha 13 e 14.

No sexto parágrafo, notamos a presença de outros marcadores temporais e espaciais (*Dias depois, no caminho, até, um dia, alguns anos depois, etc.*). Como podemos notar, o emprego desses mecanismos de conexão estabeleceu uma melhor progressão textual e a coerência temporal do conto.

Quanto aos mecanismos enunciativos, não houve mudanças quanto às modalizações. Assim, no primeiro parágrafo há uma pequena avaliação apreciativa do narrador em relação às filhas de João (*As filhas eram uma mais linda que a outra*) - linhas 3 e 4, o que pode ser caracterizado como uma modalização apreciativa. Em relação às vozes enunciativas percebe-se que as únicas vozes presentes no texto são as vozes das personagens (vozes secundárias) representadas no texto por meio do discurso direto e a voz o narrador (voz neutra).

Em relação às questões microestruturais, de modo geral, nota-se que o agente produtor conseguiu adequar melhor seu texto ao contexto de produção e à situação de comunicação proposta. Dessa forma, nessa versão de reescrita corrigiu algumas inadequações cometidas no primeiro texto em relação à norma padrão da língua. Nesse caso, há predomínio da linguagem padrão informal, com poucos desvios de ortografia, pontuação e acentuação.

Nesse aspecto, no primeiro parágrafo, linha 1, corrigiu-se a escrita da palavra (atrás) grafada com letra maiúscula no texto anterior. Em seguida, no segundo parágrafo, corrigiu a escrita da expressão (à beira). No último período desse mesmo parágrafo, o agente-produtor também corrigiu o problema causado pela falta de pontuação: (*Então ele deixou de herança para a primeira filha uma pedra, para a segunda um diamante e para a terceira uma casca de*

árvore. Então a filha mais velha e a mais nova perguntaram ao pai) - linhas 13 a 17. Percebe-se também nesse trecho que o problema de concordância verbal, apresentado na primeira versão, foi desfeito.

No terceiro e quinto parágrafo percebe-se que o pronome interrogativo (*por que*) dessa vez foi grafado corretamente, separado e sem acento, uma vez que foi usado para iniciar uma frase interrogativa. O mesmo ocorre no segundo caso. O sexto parágrafo, que apresentava alguns problemas no primeiro texto, foi reestruturado. Devido ter ficado muito longo, foi dividido em três. Também foi corrigida a escrita das palavras (*igual/ lembrou/ vezes*). Com essa divisão a pontuação, foi feita com mais cuidado e adequação no sétimo e oitavo parágrafos, bem como a concordância verbal e nominal (*as pedras grandes se transformaram – linha 30/ um monde de pedras iguais às que seu pai havia lhe dado antes de morrer - linhas 26 e 27*).

O último parágrafo, apesar de ter sido melhor estruturado quanto ao processo de pontuação e concordância: (*as irmãs mais velhas souberam/ elas com muita pena da irmã resolveram ajudar a irmã/ e elas também doaram um pouco de suas riquezas*) - linhas 56, 58 e 59, nota-se que ainda há um excesso de repetição de anáforas pronominais e nominais (*ela/elas/ da irmã/ a irmã*) o que prejudicou um pouco a fluência da leitura do texto.

Ao finalizar as análises das produções dos alunos podemos afirmar que, apesar de percebemos que ainda há falhas nos textos dos alunos na versão final, houve um avanço significativo entre a primeira e a última versão em relação ao emprego de algumas capacidades. É notório, a partir das análises, que os alunos ainda não conseguem produzir um texto com todas as adequações e estrutura dos textos de referência do gênero estudado, tendo em vista que a apropriação das capacidades de linguagem de um determinado gênero, como já mencionamos antes, não se dá de uma hora para outra. Por conseguinte, é preciso que outras atividades sejam propostas em outros momentos e em outros anos/séries. Uma única sequência didática, limitada a poucos encontros, não é suficiente para tornar o aluno um especialista na produção de um gênero, contudo podemos afirmar que se tal procedimento for inserido progressivamente e regularmente na sala de aula, teremos um aprimoramento bem mais satisfatório da escrita dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, desenvolvemos uma sequência didática em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de melhorar o processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita considerando a abordagem interacionista sociodiscursiva. Dessa forma, procuramos investigar como o trabalho com a Sequência Didática a partir da construção de um modelo didático do gênero pode contribuir para ajudar o aluno a tornar-se um produtor de texto de forma mais eficiente, tornando-se agente participativo no processo de construção do seu conhecimento.

Sabemos que a leitura e a produção textual são atividades que precisam ter um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, mas nem sempre conseguimos desenvolvê-las de forma satisfatória por vários motivos. Um desses motivos, acredito eu, seja porque trata-se de um trabalho que precisa de tempo para um planejamento mais detalhado, o que muitas vezes não dispomos devido a nossa carga horária de trabalho excessiva. Outro motivo, talvez seja pela falta de formação continuada e, conseqüentemente, pela falta de conhecimento de teorias e metodologias que sistematize o trabalho com a produção textual no contexto escolar, organizada em torno de objetivos claros e realizada através de procedimentos e ferramentas apropriadas.

Na verdade, muitas vezes nos sentimos perdidos, apesar do conhecimento de algumas teorias, pela dificuldade de associar a teoria à nossa prática pedagógica. Aliás esse sempre foi para mim um grande desafio nesses quase 17 anos de profissão. Sempre procurei trabalhar com a produção textual, mas também sempre tive dificuldade em saber quais estratégias e metodologias usar para que os alunos pudessem se apropriar das capacidades necessária para a produção de um determinado gênero textual. Nesse sentido, geralmente o trabalho com a produção textual era feito de forma descontextualizada e sem a devida organização que essa atividade requer e por isso os resultados, quase sempre, se davam de forma insatisfatória, como: poucos textos produzidos, recusa dos alunos a reescrever seus textos, assim como textos inadequados à proposta e fora dos padrões de escrita. Isso muitas vezes, me deixava angustiada e desmotivada.

Sempre tive consciência das dificuldades que envolviam o meu trabalho, mas não sabia o que fazer para superá-las. Somente a partir do meu ingresso no programa de Mestrado do Proletras, foi que comecei a compreender que precisamos problematizar e refletir sobre a nossa

prática e que o desenvolvimento da leitura e da escrita precisa ser feito de forma sistematizada e organizada por meio do trabalho com gêneros textuais no contexto escolar.

Assim, foi no decorrer do curso, na disciplina Texto e Ensino, que compreendi que o trabalho sistematizado com os gêneros textuais nas aulas de leitura e produção de texto, através de Sequências Didáticas, de fato proporciona o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos, facilitando dessa forma, a sua participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, conforme percebemos ao analisar a versão inicial e a versão final dos textos dos alunos. Ao analisar a última versão, por exemplo, constatamos que todos os alunos apresentaram mudanças significativas em seus textos o que comprova que realmente ocorreu um processo efetivo de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que o professor ao trabalhar com as atividades de leitura e produção textual tenha conhecimento dessas teorias e metodologias pautadas no Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido pelos autores de Genebra.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que apesar dos resultados positivos, enfrentamos certas dificuldades e cometemos algumas falhas em relação à elaboração, aplicação e desenvolvimento da pesquisa.

Uma dessas dificuldades diz respeito à escolha da turma para realizarmos a pesquisa, o 7º ano “D” do turno da manhã. Conforme mencionamos anteriormente, a turma era formada por 28 alunos. Muitos desses estudantes eram repetentes e estavam fora da idade/série. Por isso, apresentavam muitos problemas de desinteresse e indisciplina. A maioria dos professores reclamava da dificuldade de trabalhar nessa turma, pois a maioria dos alunos não demonstrava participação efetiva nas atividades propostas. A princípio, escolhemos essa turma para desenvolvermos a sequência didática, acreditando que essa nova proposta de ensino com base numa situação real de linguagem pudesse melhorar a participação desses estudantes e ao mesmo tempo, o processo ensino-aprendizagem.

Conforme imaginamos, ao iniciarmos a pesquisa, percebemos uma mudança significativa no comportamento dos estudantes que passaram a participar mais das aulas e realizar de forma efetiva as atividades propostas na sequência didática. No entanto, alguns alunos faltavam muito e outros continuaram sem interesse tendo pouca participação nas atividades da sequência, por isso alguns não realizaram todas as etapas do processo de escrita e reescrita dos textos.

Em relação às falhas, acreditamos que uma delas está relacionada ao tempo de desenvolvimento da pesquisa e das atividades propostas. Em relação ao tempo de aplicação da

pesquisa constatamos que ela deveria ter sido dada num espaço de tempo maior e em outro período do ano letivo. Conforme relatamos, a sequência foi aplicada em apenas treze encontros de duas aulas cada. Como sabemos o tempo de duas aulas corresponde a aproximadamente uma hora e meia, tempo, muitas vezes, insuficiente para realizarmos uma atividade de forma completa, pois geralmente acontecem alguns imprevistos que causam o atraso do início das aulas, como: os problemas com material de apoio, que não tem na escola ou que não se consegue encontrar, problemas com os recursos de multimídia que não funcionam adequadamente, deslocamento da sala de aula para a sala de vídeo, etc. Todos esses imprevistos aconteceram com frequência durante a aplicação da nossa pesquisa, o que contribuiu para atrasar o andamento das atividades. Dessa forma, para dar conta de realizar a proposta no prazo estipulado tivemos que acelerar com algumas atividades. Acreditamos que isso prejudicou de certa forma a obtenção de melhores resultados.

Outra questão em relação ao tempo, diz respeito ao período que escolhemos para aplicar a sequência. Como já explicitamos anteriormente, a pesquisa foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2017, período correspondente ao quarto bimestre. Nesse período, a escola realiza um projeto chamado “Consciência ‘dita’ Negra”, envolvendo todas as disciplinas, por isso tivemos que desenvolver além das atividades da sequência, atividades do projeto o que dificultou um pouco o nosso trabalho. Além disso, como toda a equipe escolar estava envolvida nesse projeto, acreditamos que a nossa pesquisa passou um pouco despercebida pelos demais integrantes da escola. Os alunos também ficaram sobrecarregados de atividades, uma vez que nesse projeto eles desenvolvem atividades em todas as disciplinas.

A antecipação do final do ano letivo de 22/12 para 15/12/17, por questões políticas, fez com que os dias letivos do quarto bimestre fossem diminuídos, por isso não tivemos tempo de organizar um evento para a divulgação dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que o ano letivo acabou antes do tempo previsto. Essa etapa, só foi realizada no segundo semestre de 2018, quando realizamos uma nova revisão dos textos com os alunos participantes da pesquisa (agora cursando o oitavo ano - turma ‘A’) e organizamos em um pequeno livro impresso em uma gráfica.

Acreditamos que se essas falhas e dificuldades não tivessem ocorrido, poderíamos ter desenvolvido um melhor trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, ter chegado a melhores resultados.

Por último, ressaltamos que apesar das falhas e dificuldades encontradas, podemos afirmar que os pontos positivos superaram os negativos, uma vez que a maioria dos objetivos

propostos foram alcançados. Assim, podemos destacar como pontos positivos: em primeiro lugar a aprendizagem obtida a partir dos estudos teóricos realizados; a possibilidade de confrontar a teoria com a prática ao mesmo tempo no ambiente escolar; o apoio da equipe gestora e pedagógica em confiar no trabalho que estava sendo desenvolvido por mim com os alunos; a participação da maioria dos alunos em todas as atividades propostas e principalmente os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto de intervenção por meio da aplicação da Sequência Didática em sala de aula. Dos quais podemos destacar os seguintes:

- ✓ 28 produções textuais (na primeira versão);
- ✓ 20 produções com características aproximadas de uso do gênero didatizado;
- ✓ 16 textos produzidos na versão final contendo quase todos os elementos linguísticos, discursivos e estruturais do conto, de acordo com o previsto no modelo didático;
- ✓ Produção de 10 livros contendo os 16 contos produzidos pelos alunos durante a sequência;
- ✓ Valorização dos textos produzidos pelos alunos com a exposição de dois livros na biblioteca da escola;
- ✓ 28 produções textuais (na primeira versão);
- ✓ 20 produções com características aproximadas de uso do gênero didatizado;
- ✓ 16 textos produzidos na versão final contendo quase todos os elementos linguísticos, discursivos e estruturais do conto, de acordo com o previsto no modelo didático;
- ✓ Produção de 10 livros contendo os 16 contos produzidos pelos alunos durante a sequência;
- ✓ Valorização dos textos produzidos pelos alunos com a exposição de dois livros na biblioteca da escola;

Diante desses resultados concluímos que o trabalho com Sequência Didática de gêneros textuais facilita o trabalho pedagógico com a produção textual e possibilita várias oportunidades de tornar o texto na escola, em uma instância enunciativa, organizadas a partir de situações reais de uso da língua.

Por fim, vale ressaltar que, trabalhar esse projeto de intervenção, por meio da pesquisa-ação utilizando o procedimento Sequência Didática como ferramenta de investigação, foi uma experiência enriquecedora, que mudou minha forma de pensar e realizar o trabalho com o gênero em sala de aula.

Apesar de se tratar de uma prática, que requer muito tempo para planejar e avaliar, o trabalho com a sequência didática de gênero é umas das metodologias mais eficientes para o trabalho com o gênero na escola, pois trata-se de um procedimento planejado para fornecer aos alunos a aquisição das capacidades necessária para a produção de um gênero textual. Os resultados são satisfatórios e demonstram o esforço e a dedicação tanto dos professores quanto dos estudantes. É o resultado de um trabalho em conjunto, uma parceria entre o professor e seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Eliana Melim Deganutti de. & RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.) **Experiência com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas SP: Pontes Editores, 2014.

BONINI, Odair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: J.L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Mott-Rohh, organizadores. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, MEC. 1998/1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: João Wanderley Geraldi: **O texto na sala de aula** (org.). São Paulo: Anglo. P. 117, 2012.

BROCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Texto e discurso: por um interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, e Kerim Siebeneicher Brito. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. Universidade Federal de pelotas - *UFPEL XVI ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino Unicamp Campinas – 2012*.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Editora Companhia das Letras. Campinas, São Paulo, 2. Edição, 2010.

FIAD, Raquel Selek. *Reescrita de texto: uma prática social e escolar*. Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p.147-149.

_____ ; MAYRING-SABINSON, M.L.T.A. A escrita como trabalho. In: Martins, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

FONSECA, João José Saraiva, *Metodologia da Pesquisa Científica*. UEC. CE.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In – (org.) **O Texto na Sala de Aula**. 3ª Ed. São Paulo, SP: Ática 2004, PP.39-45.

KÖCH. V. S. et. Alii. **Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Gêneros textuais: Práticas de leitura escrita e análise linguística.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, Paulo da Silva. **A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas.** Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MACHADO, Anna Raquel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: J.L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Mott-Rohh, organizadores. **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação.** São Paulo: editora Scipione, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, e Kerim Siebeneicher Brito. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

_____. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Questões de metodologia em análise de Gêneros.* In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, e Kerim Siebeneicher Brito. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros textuais e Letramento.* Belo Horizonte, MG: UFRN, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J.L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Mott-Rohh, organizadores. **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** 1. ed.. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Maria de Fátima dos. *Práticas de leitura na escola.* Santa Cruz, RN: UFRN, 2010.

SILVA, Elizabeth Maria. ARAÚJO, Denise Lino de. *Letramentos: um fenômeno plural.* UFMG: Campina Grande. P. 02.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 446, set/dez. 2005.

ANEXOS 01



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado “**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA ESCRITA**” propõe-se a investigar as contribuições da SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS, por meio da abordagem propostas pelo *ISD*, para o desenvolvimento do letramento dos alunos de uma escola pública de Jacundá.

Os dados e atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte da pesquisadora, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 991817915 ou pelo e-mail: clausilva2015@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNFESSPA). Para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a

Jacundá -PA, 24 de outubro de 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado “**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA ESCRITA**” propõe-se a investigar as contribuições da SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS, por meio da abordagem propostas pelo *ISD*, para o desenvolvimento do letramento dos alunos de uma escola pública de Jacundá.

Os dados e atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte da pesquisadora, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 991817915 ou pelo e-mail: clausilva2015@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

Assinatura do/a diretor/a da escola

Jacundá -PA, 24 de outubro de 2017.

ANEXOS 02

(Primeira Produção do aluno A – texto 1)

Projeto de intervenção didática	
Sequência didática do conto	
Produção inicial	
	O Pato de orelha e o papo bráquio
1	Éa usava um papo com quatro partes de
2	orelhas que estava com as 100 orelhas que
3	estava apressado. Até que sua boneca de
4	seu papo orelha e uma orelha saiu dentro
5	de seu papo mas ninguém viu.
6	Mas tarde o jovem foi com a sua orelha
7	quando a sua conta de orelha de seu
8	um papo diferente que estava a brincar
9	muito forte de fazer logo e saiu dentro do
10	papo com papo na maquiagem.
11	O jovem quando acordou viu um jardim
12	cheio de rosas e flores. Depois de um tempo
13	isso aconteceu de repente em frente de um papo
14	que estava falando muito. O jovem perguntou
15	com o papo assim
16	- Está seu orelha orelha? - papo
17	que respondeu dizendo assim:
18	- É uma orelha sobre o mentanhão.
19	O jovem sobre o mentanhão respondeu
20	e saiu se machucou, mas aconteceu e sua
21	orelha e saiu para pegar o orelha
22	que estava na ponta do mentanhão. O
23	jovem pegou o orelha e foi com a parte
24	parte do papo e novamente perguntou:
25	- Está seu orelha orelha? papo com

26 olhos fechados e não sei de quê.
 27 O homem voltou para a porta e fechou
 28 os olhos. E como vento bem forte tirou
 29 o do lá. Quando ele abriu os olhos já
 30 estava na superfície da Terra. Mas não
 31 apenas com uma cabeça nos membros
 32 pois quando ele passou pela porta com
 33 uma cabeça com 30 mil membros e com
 34 pernas 10 foram ficam muito mais felizes
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51

Projeto de intervenção didática
Sequência didática do conto
Produção final

Aluno: Carlos Henrique Maranhão da Silva

O pastor de ovelhas e o peço Mágico

1 Era uma vez um jovem pastor que gostava
2 de passar os dias no campo a apas-
3 sentar suas poucas ovelhas.

4 Certo dia, no momento de levar as ovelhas
5 para o campo, uma das ovelhas se afastou do
6 rebanho e saiu em um pequeno bosque. E se viu diante
7 de um rio.

8 Mais tarde quando o jovem foi contar as suas
9 ovelhas, a sua contagem estava errada. Somente
10 ele viu a presença de sua ovelha perdida. Depo-
11 is de andar um bom tempo no campo ele viu
12 um peço diferente que brilhava muito forte. Ao
13 se aproximar do peço um luz muito forte refletiu
14 em seus olhos fazendo ele ficar cego e cair de
15 trás do peço.

16 Quando o jovem voltou a si, viu que
17 estava caído num belo jardim cheio de árvo-
18 ras e flores. Depois de ver tudo isso o jovem se
19 levantou e saiu andando, até se aproximar
20 de um papagaio falando. Então o rapaz logo
21 perguntou:

22 — Você viu minha ovelha? O papagaio res-
23 pondou:

24 — Acho que vi uma ovelha parecida numa cageira

25 da montanha.

26 O jovem saiu e subiu a montanha que era muito
27 alta, grande, alta e cheia de pedras escuras. As
28 pedras por essas pedras o jovem escuras em
29 uma e saiu, mas logo se levantou e correu, pois
30 ele tinha visto a sua orvalho no porta da
31 montanha.

32 O jovem subiu até o topo da montanha
33 fugir a sua orvalho. Mas quando estava ali
34 de a montanha ele viu uma senhora muito
35 velha que também cuidava de orvalho. As
36 aproximações do jovem ele pediu para ele cuidar
37 das suas orvalho que cuidava de del. Ele tinha
38 muitas orvalho e disse que já estava muito
39 velho e cansado e já não queria mais cu-
40 dar de tantas orvalho.

41 Ele logo se levantou e cuidou de suas orvalho
42 e também de sua casa por um bom tempo. Um
43 certo dia a senhora perguntou ao jovem por orvalho.
44 — Você que sabe disso? Ele respondeu.
45 — Quem sabe mas como eu faço isso? Então ele
46 respondeu.

47 — Está vendo aquela grande porta, parece com or-
48 elhos fechados que não se abrem. Em seguida ele
49 pegou sua orvalho, fugiu e a senhora falou e um
50 vento forte que o tirou de lá.

51 Quando o rapaz abriu os olhos viu que
52 estava rodeado de muitas orvalho.

53	milhas delas porque se os olhos
54	se esqueceram de passar pelo portão
55	Ele ficou muito ruim, e mesmo assim até
56	os últimos dias do seu estudo
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	

Projeto de intervenção didática
 Sequência didática do conto
 Produção inicial

O jogador

1 Em um belo dia, um menino de
 2 muito futebol estava em uma parte de
 3 sua educação física, ele gostava mu-
 4 ito de jogar futebol, até de futebol que
 5 seria jogador de futebol, ele chegou na
 6 educação física e formou o time, e nele
 7 tinha os seguintes jogadores: Francisco de
 8 Andrésson, Charles Mendes e Léo que era o
 9 goleiro, mas ele que nem um deles, que
 10 não seria goleiro, então eles começaram
 11 que cada um iria marcar um gol, e foi
 12 muito se agarrar foi o futebolista, eles
 13 começaram a jogar, só que o time era
 14 pequeno, mas começaram a jogar eles já não
 15 tinham, então botaram para o futebol
 16 e o gol, só que ele não pôde entrar um
 17 jogador.
 18 O menino do time achava que chatear
 19 tão pouco que qualquer pessoa poderia
 20 jogar, mas o goleiro era tão ruim,
 21 que não conseguiu jogar na escola ele fi-
 22 cou muito triste, não tinha a parte de que
 23 de nunca mais quis jogar futebol. Muito
 24 tempo depois ele foi jogar de novo, quan-
 25 do ele chegou na escola, não um menino

26	um pouco grande que me dê uma ideia
27	de como se deve deitar o cão no chão, e de como
28	deveria de parar o hospital, e todas as vezes que
29	ele não quiser apanhar com muita paci-
30	ência, então de desistir de ser fagocitado
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

Projeto de intervenção didática
 Sequência didática do conto
 Produção final

Aluno: Maíres dos Santos Brito

1	o jogador
2	foi muito tempo até confessar
3	na máquina de escrever sua verdadeira paixão
4	de jogar futebol. Depois de tanto tempo
5	perseguido nas aulas de Educação
6	Física ele decidiu que seria jogador de
7	futebol. Logo dia ele chegou na "Educação
8	Física", e entrou num time que tinha os
9	seguintes jogadores: o imortal que era
10	um menino muito forte, o que treinava,
11	o Anderson que era alto, mais muito gar-
12	do, o Charles, de apelido sem Mato, que era
13	magro, zavalho e tinha uma aparência
14	de anêmico, ele o goleiro, que era alto e
15	bem magro e era o auxiliar de time, me-
16	déia à parte.
17	Então de mais quisera ser o goleiro. Então
18	o continuamos que cada um iria marcar
19	um gol, primeiro a marcar foi o imor-
20	tal. Continuamos a jogar, só que o golei-
21	ro era um pessimo jogador que se a-
22	trapalhou o jogo.
23	Não conseguimos a jogar e só marcamos
24	um gol. Então decidimos calçar o golei-

25 leu no gol, mas ele era pior ainda. Co-
 26 mo goleiro, alguns minutos depois dele
 27 entrou para jogar, um menino de tí-
 28 me adversário chutou e fez um gol, o
 29 chute foi tão forte a ponto de ir para
 30 a rede.
 31 Depois que o jogo acabou e terminei
 32 de tirar o equipamento, tomei a chutar dis-
 33 ta vez de chutar tão forte que qualquer
 34 um sem prática agarrou, mas ao que
 35 o goleiro não conseguiu segurar a bola.
 36 Depois disso, todo mundo começou a gritar:
 37 "É de deus, tu é irmão de mais!" Ou-
 38 tros falavam ainda: "Rapaz, vai para
 39 o Teletom, lá que é o teu lugar".
 40 Ao voltar aquelas coisas, ele ficou mu-
 41 ito deprimido, começou a chorar e sa-
 42 iru correndo disparado. Ele estava com
 43 muita pressa que não passou por uma
 44 ponte de madeira muito estreita, que
 45 ficava na rua da quadra onde jogá-
 46 mos, acabou caindo dentro da gruta.
 47 A ponte era muito alta e lá em baixo,
 48 tinha muitas pedras de pauis e lisos.
 49 Por isso ao cair lá ele acabou quebrando
 50 do uma perna e fraturando uma cos-
 51 tela. Por causa disso ele ficou muito tem-
 52 po sem ir para um campo de futebol.

53	acaleou desistindo de ser jogador.
54	O tempo se passou e depois de muitos
55	anos, ele conseguiu trabalhar nos cam- pos de futebol, não com uma bola nos
56	pés, mas com um pé na bola, ou seja,
57	ele tornou-se juiz de futebol. Na infância o
58	apelido dele era "o fugitivo" por motivo
59	de zombaria, mas depois de ser juiz de
60	parou de ser zepelido e de certa for- ma, realizou seu sonho de infância.
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	

Projeto de intervenção didática
Sequência didática do conto
Produção inicial

Sheldá Andrade Pontes.

João e suas três filhas

1
2 Há muitos tempos atrás existia um ho-
3 mem que se chamava João. João era viú-
4 vo e teve três filhas, uma mais linda que a
5 outra. A primeira era a mais inteligente,
6 a segunda a mais preguiçosa e a terceira
7 a última filha era a mais que se im-
8 portava com o pai.
9 Até que um dia o pai estava muito
10 cansado e velho e quase já estava me-
11 zera da morte e quis reunir suas fi-
12 lhas para se despedirem dele. Ele deixou
13 de herança uma pedra, um diamante
14 e uma casa de árvore. Cada uma de suas
15 pais bruxas, que pediram para que ele
16 pudesse dar a pedra e a casa de ár-
17 vou para alguém especial de sua famí-
18 lia. Então ele deixou de herança para a
19 primeira filha uma pedra, para a seg-
20 unda um diamante e para a terceira uma
21 casa de árvore as filhas a mais velha
22 e a mais nova perguntou ao pai:
23 - pai por que a do meio ganhou um
24 diamante?
25 O pai respondeu para as duas filhas:

preciso
revisar esse
texto
para
evitar uma
pequena in-
coerência.
talvez trazer
a conjunção
e por outros
detalhes.

Rever a
diversos
sílabas

26 — por que minhas filhas vocês duas
 27 não desejavam sogrinhas e que vai acen-
 28 tar com ela depois de alguns anos?
 29 O velho morreu e suas três filhas vão pro-
 30 curar um lugar para morar. A filha mais
 31 velha seguiu sogrinha, em busca de uma no-
 32 va casa e no caminho encontra um monte
 33 de pedras inigual a que seu pai havia lhe
 34 dado antes de morrer. Ela curiosa foi até as
 35 pedras e logo as pedras começaram a se
 36 mover e ela levou um baixe de um susto. As
 37 pedras grandes se transformaram em moedas,
 38 dele muito lindo e as pedras pequenas se
 39 transformaram em diamantes e ouro e ela
 40 ficou muito rica e querida por todos. A filha
 41 do meio a preguiçosa, ela também seguiu
 42 sogrinha em busca de uma nova casa. Mas co-
 43 minhu ela encontra uma casa cheia de
 44 flores mas ela não viu duas vezes um troco
 45 ou diamante nessa casa. Ela não sabia que
 46 na casa tinha uma maldição, quem morasse
 47 nela ficaria sogrinha, doente e pobre. A mais no-
 48 va ficou sogrinha na casa do pai. Como sempre
 49 adorava ficar de baixe de uma árvore um dia
 50 ela encontra a árvore quase morrendo de sede
 51 e lhe dá água e ela percebe que seu pai lhe deu
 52 uma semente de uma árvore e viu que a árvore está
 53 na mata e ela pegou a semente e levou para a árvore

16/02/22
 em movimento
 tempo

Sugestão
 explicar
 porque ela
 não precisava
 ir para lá
 para morar.

Problema
 com a pon-
 tuação

Esse parágrafo está muito grande, seria melhor
 reconstruí-lo dividindo-o em parágrafos mais
 pequenos.

54 a árvore se transformou em um lindíssimo
 55 de suas folhas se transformaram em diamantes
 56 e esmeraldas e ele ficou muito rico e que-
 57 rida por todos.
 58 Alguns anos depois ela recebeu notícia que
 59 sua irmã do meio estava pobre, sozinha e
 60 muito doente e elas com muito de dinheiro
 61 resolveu ajudar a irmã e elas resolveu
 62 dar uma parte de suas riquezas para a
 63 irmã do meio e deu-lhe a casa que era
 64 maldita e construiu um castelo para a irmã
 65 e a irmã do meio ficou muito feliz em saber
 67 que as irmãs amavam ela e a mãe ficou
 68 mais feliz e ficou muito querida por todos
 69 e viveram muito felizes.
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82

problemas com
 a clivagem
 silábica

esse trecho
 precisa
 ser repetido
 para melhor
 vermos as
 diferenças de
 conjugação
 de alguns
 verbos e
 alguns proble-
 mas de concordância
 verbal

Projeto de intervenção didática
Sequência didática do conto
Produção final

Aluno: Shirley Andrade Santos

João e suas três filhas.

1 Há muitos tempos atrás existia um homem
2 que se chamava João. João era rico mas teve
3 três filhas com sua falecida esposa. As filhas era uma
4 mais linda que a outra. A primeira era a mais inteligente,
5 a segunda a mais pesquisosa e a terceira última filha era
6 a mais que importava com o pai.
7 Certo dia o pai estava muito cansado e velho de
8 já estava quase morrendo e quis deixar suas filhas
9 para se despedirem dele. Ele deixou de herança uma pedra,
10 um diamante e uma casa de árvore. Que era de seus pais
11 bruxas que pediram para que ele pudesse dar a pedra a
12 casa de árvore para alguém especial de sua família. Então
13 ele deixou de herança para a primeira filha uma pedra,
14 para a segunda um diamante e para a terceira uma
15 casa de uma árvore. Então as filhas a mais velha e a
16 mais nova perguntou ao pai:
17 — Pai porquê a de mais ganhou um diamante?
18 O pai respondeu para as duas filhas:
19 — porque minhas filhas não duas não deixem
20 vizinhas e que vai acontecer com ela depois de alguns
21 anos?
22 Dias seguintes o velho morreu e suas duas filhas
23 não procuraram um lugar melhor do que a casa do pai
24 para morar. A filha mais velha seguiu vizinha em

25 bursa de um morio lugar melhor para morar e ela
 26 no caminho encontra um monte de pedras irregul
 27 as que seu pai havia lhe dado antes de morrer. Ela
 28 curiosa foi até as pedras e logo as pedras começaram
 29 a se mover e ela viu um monte de um monte de pedras
 30 grandes se transformarem num castelo muito lindo e as pedras
 31 pequenas se transformaram em diamantes e ouro e ela ficou
 32 muito rica e querida por todos da vizinhança. A filha de mãe
 33 a preguiçosa, também seguiu vizinha em bursa de uma
 34 mulher e para mais, no caminho ela encontra uma
 35 casa cheia de flores mas ela não pensou duas vezes
 36 em tirar um diamante dessa casa. Ela não sabia que
 37 na casa tinha uma maldição, quem morasse nela ficaria
 38 seca, dentes e olhos.
 39 Dias se passaram e a irmã mais nova ficou
 40 vizinha na casa do pai. Como sempre adorava
 41 ficar de mãe de uma criança, um dia ela encontra a
 42 mulher que morreu de fome e lhe dá água e ela
 43 então que seu pai lhe deu uma casa de vidro
 44 e viu que a criança estava machucada. Então ela pegou
 45 a criança e colocou na cama e a criança se transformou em
 46 um lindo castelo e as pedras se transformaram em diamantes
 47 e ouro e ela ficou muito rica e querida por todos da
 48 vizinhança.
 49 Alguns anos depois elas souberam a história que
 50 sua irmã de mãe estava sobre, seca e dentes e elas
 51 com muita pena da irmã resolveram ajudar a
 52 irmã. Elas também deram um pouco de suas riquezas

53	para a irmã de mãe. Então elas começaram a construir o caso
54	que era um alambique e construiu um castelo para a
55	irmã. A irmã ficou muito feliz em saber que elas se
56	amam muito e queria sempre o bem dela. Então ela não
57	ficou mais sozinha e foi muito querida por todos da vizin-
58	hanga e viveram muitos felizes.
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	

ANEXOS 03

TEXTOS E ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

❖ Primeira atividade – dialogando sobre o gênero (apresentação da proposta)

1. Após a leitura de um pequeno conto (*A disciplina do amor*, de Lígia Fagundes Telles) iniciaremos uma conversa a respeito do texto lido:

A disciplina do amor

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo, os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina.

As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

Disponível em: <http://www.infoescola.com/livros/a-disciplina-do-amor/>

- a) Você sabe como se chama esse tipo de texto?
- b) Quem o produz? Onde geralmente eles são publicados?
- d) Ele apresenta uma linguagem científica, literária ou jornalística?
- e) Com que objetivo ele foi produzido?

- f) Quem seriam os possíveis leitores desse texto?
- g) O que você já conhece sobre esse tipo de texto?
- h) Você conseguiria escrever com essas mesmas características?

Respostas pessoais. No entanto, é interessante se fazer uma reflexão, já nesse momento, com os alunos sobre as principais características do conto

Obs.: Ao final da atividade deve ser apresentada aos alunos a proposta de produção bem como situação comunicativa pretendida: produção de um conto para formar um “*caderno de contos*” com o título de *coletânea de contos escolares* que fará parte do acervo de periódicos da biblioteca escolar.

❖ Segunda atividade – Roda de leitura (conhecendo o gênero)

(Leitura comentada do conto a Senhora Holle, dos irmãos Grimm, realizada pelo professor e pelos alunos):

A Senhor Holle (Dona dos flocos de Neve)

Uma viúva tinha duas filhas, das quais uma era bela e inteligente, a outra feia e preguiçosa. Mas ela gostava muito mais da feia, porque era a sua própria filha, e a outra tinha de fazer o trabalho da casa e ser a criada da casa. A pobre moça era obrigada a ir todos os dias para a rua, sentar-se na beira de um poço e fiar até que seus dedos sangrassem.

Aconteceu, certo dia, que a bobina ficou ensanguentada, e, por isso, ela se debruçou sobre o poço para lavá-la, quando a bobina lhe escapou da mão e caiu dentro do poço. A moça correu chorando para a madrastra e contou-lhe sua desgraça. Esta, porém, lhe passou uma descompostura tão violenta, e foi tão impiedosa, que disse:

- Se deixaste a bobina cair no poço, agora vai e traze-a de volta!

A pobre moça voltou para o poço, sem saber o que fazer. E, na sua grande aflição, pulou para dentro, para buscar a bobina. Ela perdeu os sentidos, e quando acordou e voltou a si, viu-se num lindo campo inundado de sol e coberto de flores. A moça foi andando por esse campo, até chegar a um forno que estava cheio de pão. E o pão gritava: - Ai, tira-me, tira-me, senão eu queimo, já estou assado há muito tempo. Então ela se aproximou e com a pá tirou os filões de dentro do forno.

Continuou o caminho, e chegou a uma árvore que estava coberta de maçãs, que gritava: - Ai, sacode-me, sacode-me, nós, maçãs, já estamos maduras. Então ela sacudiu a árvore até as maçãs caírem e não ficar nenhuma na árvore. E, depois de arrumar todas as maçãs num monte, continuou o caminho.

Finalmente, ela chegou até uma casa pequenina, da qual espiava uma velha, que tinha dentes muito grandes e a moça ficou com medo e quis fugir, mas a velha gritou-lhe: - De que tens medo minha filha? Fica comigo. Se fizeres os trabalhos da casa direito estarás muito bem. Só precisas prestar muita atenção ao arrumar minha cama, sacudindo o acolchoado com vontade, até que as penas voem, então cai neve no mundo. Eu sou a Senhora Holle, no mundo: Senhora Flocos de Neve.

Como a velha lhe falava mansamente, a moça criou coragem e entrou na casa para o serviço. Ela cuidava de tudo a contento da velha, e sacudia o acolchoado com vontade, até que as penas voassem como flocos de neve. Por isso tinha uma vida boa junto da velha, comia bem todos os dias.

Depois de viver com Senhora Holle por um tempo a menina começou a entristecer.

No começo, nem ela mesma sabia o que lhe faltava, mas finalmente percebeu que sentia saudades, embora aqui passasse mil vezes melhor que na sua própria casa, mas mesmo assim ela sentia saudades.

Finalmente ela disse à velha:

- A saudade me pegou e mesmo que eu passe aqui embaixo tão bem, não posso continuar. Tenho que subir e voltar para os meus.

A Senhora Holle lhe disse:

- Agrada-me saber que tu queres voltar para casa, e como tu me servistes tão fielmente, eu mesma vou te levar para cima. Ela tomou a mão da moça e levou-a para um grande portão. O portão se abriu e, quando ela estava bem debaixo dele, caiu uma forte chuva de ouro, e o ouro ficou pendurado nela, e ela ficou toda coberta de ouro.

- Isto é para ti, porque foste tão diligente, disse a velha e devolveu-lhe também a bobina que caíra no poço. Então o portão se fechou e a moça chegou novamente na superfície da terra e quando chegou ao pátio da casa, o galo que estava pousado no poço gritou:

"Cocoricó, cocoricó,

A donzela de ouro está aqui!"

Então a moça entrou em casa, foi bem recebida pela irmã e pela madrastra por estar coberta de ouro.

A moça contou tudo o que lhe acontecera, e quando a madrastra soube como ela chegara a tanta riqueza, quis arranjar a mesma sorte para a sua filha feia. Ela deveria sentar-se na beira do poço e fiar, para que a bobina caísse, ela precisaria picar seu dedo, mas ela meteu o dedo no espinheiro para ensanguentá-lo, aí jogou a bobina e pulou atrás.

Ela chegou num lindo campo e continuou a caminhar. Chegou perto do forno e o pão gritou para ser retirado do forno, pois já estava muito assado. Mas a preguiçosa respondeu:

- Não tenho vontade de me sujar, e foi embora.

Logo chegou perto da macieira que pediu que ela a sacudisse para as maçãs caírem, porque estavam maduras. Mas ela respondeu:

- Não faço isso, pois pode cair uma na minha cabeça, e continuou no caminho.

Quando chegou à casa de Senhora Holle, não ficou com medo porque já ouvira falar dos seus dentes, e logo se engajou no serviço dela. No primeiro dia foi diligente e fez tudo direito pensando no que ia ganhar.

Porém, no segundo dia ela começou a ficar preguiçosa e no terceiro ela nem queria se levantar da cama e nem arrumar a cama de Senhora Holle como devia e as penas não voaram. Aí Senhora Holle cansou-se dela e a despediu. A preguiçosa ficou contente e pensou que agora viria a chuva de ouro.

A Senhora Holle levou-a até o portão, a moça ficou embaixo dele, mas em vez de ouro foi despejado um grande pote de piche em cima dela.

- Isto é a recompensa pelos teus serviços, disse Senhora Holle e trancou o portão.

Ela voltou para casa, mas toda coberta de piche e o galo cantou:

"Cocoricó, cocoricó,

A donzela suja está aqui!"

Mas o piche ficou grudado nela e não saiu por toda a sua vida!

Disponível em: www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/dona_ola

1– Com base no conto lido respondam:

- a) Nesse conto, quantos personagens aparecem?
- b) Quem conta a história é um personagem ou uma pessoa que não participa da história? Como chamamos esse tipo de narrador?
- c) Como o narrador apresenta a fala das personagens, de forma direta ou indireta?
- d) O narrador, em algum momento, deixa transparecer sua uma opinião sobre as personagens do texto? Se a resposta for sim, cite a passagem em que isso acontece:
- e) O narrador informa quando os fatos narrados aconteceram? Há no texto um tempo definido?
- f) Onde se passa as principais ações da história?

Obs.: No final dessa atividade, consideramos interessante, fazer a correção do questionário, ouvindo as respostas dos alunos, no entanto, fazendo algumas observações a respeito dos conceitos relacionados aos aspectos da narrativa.

❖ Terceira atividade- comparando linguagens

1- Assistir o desenho animado do texto a “Senhora Holle” e fazer comparações com o conto original na versão escrita:

- a) A história contada no desenho animado manteve os mesmos acontecimentos do texto escrito? Ou houve alguma alteração? Se sim, qual?
- b) os personagens são os mesmos?
- c) De que versão você mais gostou?
- d) Apesar de ser outro gênero, ainda podemos encontrar algumas características do conto? Quais?

2- Em dupla, tente elencar algumas características do conto que você já aprendeu?

❖ Quarta atividade 3- Primeira produção:

- 1- Agora é sua vez, pensando na situação de comunicação apresentada, produza um conto com base em estórias orais que você já ouviu ou apenas usando a sua imaginação. Não se esqueça do objetivo do gênero e da situação de comunicação pretendida.

❖ Quinta atividade – Conhecendo a estrutura da narrativa

Releia o conto *A Senhora Holle*.

1- A primeira parte de uma narrativa é chamada de situação inicial, é a parte da narrativa em que o narrador apresenta ao leitor a *orientação*, descrição dos principais elementos da narrativa, tempo, espaço, personagens, etc. Com base nessas informações responda:

- a) No texto lido você conseguiu identificar essa orientação?
- b) Se sua resposta à questão anterior foi positiva, em qual (is) parágrafo (os)?
- b) Onde morava a personagem principal desse conto? Com quem ela morava?
- c) Os fatos narrados acontecem num tempo determinado ou indeterminado?
- d) O narrador descreve as personagens? Como ele descreve cada uma das duas filhas da senhora viúva?

2 – A segunda parte da narrativa vem logo após a situação inicial, chamada de *complicação* ou *conflito*, pois é nessa parte em que acontecem alguns *problemas* ou *motivos* que muda totalmente a situação inicial gerando o *conflito* da narrativa.

- a) Os fatos narrados no início do conto revelam uma situação estável ou conflituosa?
- b) No decorrer da história essa situação muda? O que contribui para essa mudança?
- c) Cite alguns problemas enfrentados pela personagem principal do conto em estudo:

3- Após a *complicação* as ações das personagens se encaminham para a *resolução dos conflitos* ocorridos no início, gerando o *desfecho*, final da narrativa, onde geralmente os conflitos são resolvidos.

- a) No conto em estudo, há uma resolução dos conflitos? Quando isso acontece?
- b) Quais as ações das personagens que contribuíram para essa resolução?
- c) Em sua opinião, o desfecho foi interessante? Por quê?

Obs. Fazer a correção dessa atividade oralmente ouvindo e comentando as respostas dos alunos.

❖ Sexta atividade – revisão da produção 1ª reescrita

1- Com base nos textos lidos, nas informações a respeito do gênero *conto*, realize uma revisão detalhada no conto que você produziu observando se seu texto apresenta os aspectos citados na lista de constatação.

❖ Sétima atividade – Aspectos textuais

Exercício 1 - Assistir com a turma “A doida” no cinema, curta-metragem de 12 minutos, produzido pelos cineastas Bel Bechara e Sandro Serpa. Curta baseado no conto “A doida, de Carlos Drummond de Andrade, e fazer a retextualização da história contada no vídeo para escrita.

Exercício 2- Ler o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade, em seguida comparar com filme assistido na aula anterior em relação aos aspectos textuais.

A doida

(Carlos Drummond de Andrade

In: Contos de Aprendiz)

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. Era só aquele chalezinho, à esquerda, entre o barranco e um chão abandonado; à direita, o muro de um grande quintal. E na rua, tornada maior pelo silêncio, o burro pastava. Rua cheia de capim, pedras soltas, num declive áspero. Onde estava o fiscal, que não mandava capiná-la?

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandade. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado, numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da **Bíblia** misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de 60 anos, e loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebatando-se. Os dois nunca mais se viram. Já outros contavam que o pai, não o marido, a expulsara, e esclareciam que certa manhã o velho sentira um amargo diferente no café, ele que tinha dinheiro grosso e estava custando a morrer – mas nos racontos antigos abusava-se de veneno. De qualquer modo, as pessoas grandes não contavam a história direito, e os meninos deformavam o conto. Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. Às vezes uma preta velha arriscava-se a entrar, com seu cachimbo e sua paciência educada no cativo, e lá ficava dois ou três meses, cozinhando. Por fim a doida enxotava-a. E, afinal, empregada nenhuma queria servi-la. Ir viver com a doida, pedir a bênção à doida, jantar em casa da doida, passou a ser, na cidade, expressões de castigo e símbolos de irrisão.

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. A princípio, como justa penalidade. Depois, por prazer. Finalmente, e já havia muito tempo, por hábito. Como a doida respondesse sempre furiosa, criara-se na mente infantil a idéia de um equilíbrio por compensação, que afogava o remorso.

Em vão os pais censuravam tal procedimento. Quando meninos, os pais daqueles três tinham feito o mesmo, com relação à mesma doida, ou a outras. Pessoas sensíveis lamentavam o fato, sugeriam que se desse um jeito para internar a doida. Mas como? O hospício era longe, os parentes não se interessavam. E daí – explicava-se ao forasteiro que porventura estranhasse a situação – toda cidade tem seus doidos; quase que toda família os tem. Quando se tornam ferozes, são trancados no sótão; fora disto, circulam pacificamente pelas ruas, se querem fazê-lo, ou não, se preferem ficar em casa. E doido é quem Deus quis que ficasse doido... Respeitemos sua vontade. Não há remédio para loucura; nunca nenhum doido se curou, que a cidade soubesse; e a cidade sabe bastante, ao passo que livros mentem.

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha-de-flandres enegrecido – blem – e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos. As paredes descascadas, sob as trepadeiras e a hera da grade, as janelas abertas e vazias, o jardim de cravo e mato, era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus 11 anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até, praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não, queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado? ...E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. Chegou perto do animal, que correu. Na perseguição, foi parar rente do chalé, junto à cancelinha azul (tinha sido azul) que fechava a varanda da frente. Era um ponto que não se via da rua, coberto como estava pela massa de folha gemo. A cancela apodrecera, o soalho da varanda tinha buracos, a parede, outrora pintada de rosa e azul, abria-se em reboco, e no chão uma farinha de caliça denunciava o estrago das pedras, que a louca desistira de reparar.

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução. Recuou um pouco e olhou para a rua: os companheiros tinham sumido. Ou estavam mesmo com muita pressa, ou queriam ver até aonde iria a coragem dele, sozinho em casa da doida. Tomar café com a doida. Jantar em casa da doida. Mas estaria a doida?

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogará.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

No outro cômodo a penumbra era mais espessa parecia muito povoada. Difícil identificar imediatamente as formas que ali se acumulavam. O tato descobriu uma coisa redonda e lisa, a curva de uma cantoneira. O fio de luz coado do jardim acusou a presença de vidros e espelhos. Seguramente cadeiras. Sobre uma mesa grande pairavam um amplo guarda-comida, uma mesinha de toailete mais algumas cadeiras empilhadas, um abajur de renda e várias caixas de papelão. Encostado à mesa, um piano também soterrado sob a pilha de embrulhos e caixas. Seguia-se um guarda-roupa de proporções majestosas, tendo ao alto dois quadros virados para a parede, um baú e mais pacotes. Junto à única janela, olhando para o morro, e tapando pela metade a cortina que a obscurecia, outro armário. Os móveis enganchavam-se uns nos outros, subiam ao teto. A casa tinha se espremido ali, fugindo à perseguição de 40 anos.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a, com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada num catre preto de solteiro, atrás de uma barricada de móveis. E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto, não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado - mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria idéia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros – com repugnância – e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer, e isso ele sabia que não apenas porque sua mãe o repetisse sempre, senão também porque muitas vezes, acordando no escuro, ficara gelado por não sentir o calor do corpo do irmão e seu bafo protetor.

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8197>

Obs.: Antes de se iniciar a atividade aqui proposta é necessário apresentar um quadro com o vocabulário de algumas palavras que poderão ser de difícil compreensão para os alunos.

3-Comparando linguagens

a) Você percebeu alguma diferença entre a linguagem presente no filme e no texto escrito?

b)- Qual apresenta uma linguagem mais simples e de fácil compreensão?

3 - Em relação ao filme:

a) Você conseguiu identificar os elementos da narrativa no filme? Justifique sua resposta.

b) Há diferença entre o tempo verbal em que ações acontecem do filme em relação ao conto escrito?

4-Ampliando o conhecimento linguístico: aspectos textuais (texto escrito)

a) Quais tempos verbais predominam?

b) O narrador se coloca na história em primeira ou em terceira pessoa?

c) Cite elementos textuais que comprovem sua resposta à questão anterior.

d- O narrador usou marcadores temporais e espaciais para situar o leitor no tempo e no espaço?

5) Observe o trecho a seguir:

“Os três garotos *desceram manhã cedo*, para o banho e a pega de passarinho. Só com *essa intenção*.”

- Indique o tempo da ação verbal:
- Indique a classe gramatical dos marcadores temporais *manhã cedo*.
- A expressão *essa intenção* faz referência a que termos na oração?
- Qual a classe gramatical da palavra *essa*?

Obs.: No final da atividade fazer a correção das respostas no quadro.

❖ Oitava atividade – ainda ampliando o conhecimento textual

1- Escreva dentro do quadro abaixo trechos do *conto* lido que predominam sequências textuais narrativas e descritivas:

<p>Sequências textuais narrativas</p>	
<p>Sequências textuais descritivas</p>	

2-Com base no exercício anterior, que sequência textual predomina no *conto* lido?

3-Neste tipo de texto predomina o discurso teórico, interativo, relato interativo ou da narração?

4- Há a presença de vozes predomina nesse conto? Voz neutra, do autor, secundária ou vozes sociais?