



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

DALILA SANTOS BISPO

LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL:
O GÊNERO FÁBULA EM CENA

São Cristóvão – SE

2018

DALILA SANTOS BISPO

**LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL:
O GÊNERO FÁBULA EM CENA**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras em Rede, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Leilane Ramos da Silva

São Cristóvão – SE

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Bispo, Dalila Santos

B622l Leitura, compreensão e produção textual: o gênero fábula em
cena / Dalila Santos Bispo; orientadora Leilane Ramos da Silva.–
São Cristóvão, SE, 2018.

101 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2018.

1. Leitura. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Escrita criativa (Ensino
fundamental). 4. Fábulas. 5. Material didático. I. Silva, Leilane Ramos
da, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ALUNA DALILA SANTOS BISPO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos dezenove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às catorze horas, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado da estudante **Dalila Santos Bispo**, composta pelos professores doutores: **Leilane Ramos da Silva** (Presidente da Banca), **Denise Porto Cardoso** (membro interno) e **Valéria Viana Sousa** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentados sob o título **Leitura, compreensão e produção textual: o gênero fábula em cena**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão passou a palavra à candidata, informando que a mesma dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição da mestranda a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, como se vê abaixo, em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”. Esse resultado será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelan de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 19 de fevereiro de 2018.

- ☒ APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÕES
() REPROVADA

Parecer:

O trabalho apresenta alinhamento teórico-metodológico, atualização bibliográfica e contribuições para que tem sido desenvolvido no âmbito do Profletras

LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE

DENISE PORTO CARDOSO
EXAMINADORA INTERNA

VALÉRIA VIANA-SOUSA
EXAMINADORA EXTERNA

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
COORDENADORA DO PROFLETRAS

A Deus, que, em Sua infinita Bondade,
permitiu-me chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada, GRATIDÃO é a palavra que expressa o meu sentimento sobre tudo que vivi e aprendi em dois anos de Mestrado Profissional.

GRATIDÃO ao meu Senhor e Salvador, ao meu Deus, que rege a minha vida e me conduz por caminhos tão maravilhosos, dando-me a força e a coragem necessárias para seguir sempre em frente.

GRATIDÃO aos meus familiares que, mesmo sem entender muito bem “esse trabalho que parecia nunca ter fim”, deram-me todo apoio e torceram para que eu cumprisse bem aquilo que me propus a fazer. Obrigada pelo carinho, pelas orações, pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências.

GRATIDÃO aos amigos mais próximos, que sabem da luta que travei comigo mesma para conseguir finalizar este relatório.

GRATIDÃO aos colegas que me acompanharam neste caminho, com quem tanto pude aprender. Vocês me ajudaram a perceber que não estou sozinha em minhas angústias de professora de Língua Portuguesa. As tardes, com vocês, tornaram-se mais leves. Obrigada pelo sorriso, pelo abraço, pelo café, pelo bolo com goiabada, pelo dedinho-de-Iaiá, mas, principalmente, pela partilha de vida que tanto enriqueceu a minha vida.

GRATIDÃO aos mestres, que com tanto empenho transmitiram seus conhecimentos, dando-nos o melhor de si e instigando-nos a darmos o melhor de nós. Cada um, com seu jeito, soube conquistar o respeito e a admiração de todos.

GRATIDÃO, de forma especial, à minha orientadora Dr^a Leilane Ramos, que muito contribuiu para a realização deste trabalho, não apenas com seus conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, com sua paciência e sua atitude sempre positiva diante dos fatos.

GRATIDÃO à Universidade Federal de Sergipe e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por oportunizar e fomentar a formação de professores.

Enfim, GRATIDÃO por ter compreendido que é possível fazer diferente e realizar um bom trabalho em sala de aula, ainda que as circunstâncias nos indiquem o contrário.

GRATIDÃO por perceber que, como eu, há muitas pessoas interessadas em melhorar a qualidade da educação neste país, que muita gente tem estudado e colocado em prática suas descobertas, realizando um trabalho semelhante ao do beija-flor que, enchendo seu bico de água, mesmo sabendo que não conseguiria apagar o incêndio, disse que estava apenas fazendo a sua parte. Quão bom seria se todos pensassem (e agissem) assim!

GRATIDÃO por ter chegado até o fim.

RESUMO

A par de estudos que abordam a escrita como uma atividade processual, em que o texto precisa passar por etapas de revisão até a sua finalização, e sendo a escola um ambiente profícuo à formação de leitores e ao desenvolvimento da habilidade escrita, urge a necessidade de um aprofundamento das discussões acerca desses temas no ambiente escolar. A partir dessa vertente de estudo, foi realizado um trabalho com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Esperidião Monteiro, localizada no município de Santo Amaro das Brotas - SE. Para tanto, foi privilegiado o gênero textual *fábula*, a partir do qual foram trabalhadas questões pertinentes à leitura, à compreensão e à escrita numa perspectiva textual-interativa da linguagem. Metodologicamente, foi aplicada uma sequência didática estruturada a partir de textos do referido gênero, envolvendo atividades de leitura, interpretação e escrita processual. Do ponto de vista conceitual, ganharam destaque autores como Marcuschi (2008) e seus estudos sobre os gêneros textuais; Passarelli (2012), com suas reflexões sobre a perspectiva processual da escrita; Koch e Elias (2014, 2017), com estudos acerca de leitura, compreensão e produção de textos; Suassuna (2011), com estudos sobre avaliação e reescrita de textos escolares; Antunes (2014), com reflexões sobre as práticas docentes nas aulas de português; Soares (2008) e seus estudos sobre produção e revisão textual; Ruiz (2015) e suas reflexões sobre correção de redações na escola; dentre outros autores. A análise da aplicação mostrou que os alunos ampliaram suas competências discursivas em diversos pontos, tais como: o reconhecimento da *fábula* enquanto gênero textual, bem como de sua função social; a reflexão crítica acerca das temáticas apresentadas; e a apropriação de procedimentos de escrita, planejamento e revisão.

Palavras-chave: Compreensão. Escrita processual. Fábula. Leitura. Sequência didática.

ABSTRACT

Taking in consideration studies in writing as a procedural activity, in which the text needs to go through revision stages until its completion, and since school is a propitious environment for the training of readers and the development of written skills, there is a need for a deepening of the discussions about these topics in the school environment. From this study, a work was carried out with a group on the 6th grade at the elementary school Esperidião Monteiro , a State School located in the city of Santo Amaro das Brotas, Sergipe. For that, the fable textual genre was privileged, from which issues related to reading, comprehension and writing were worked out in a textual-interactive perspective of language. Methodologically, a structured didactic sequence was applied from texts of tales, involving activities of reading, comprehension and procedural writing. From a conceptual point of view, authors like Marcuschi (2008) and his studies on textual genres which have gained prominence; Passarelli (2012), about the reflections on writing as a process; Koch and Elias (2014, 2017), with studies in the area of reading, comprehension and text production; Suassuna (2011), with studies about evaluation and rewriting of school texts; Antunes (2014, 2016, 2017), with reflections on textual and teaching practices in Portuguese classes; Soares (2008), and her studies about production and textual revision; Ruiz (2015) and her reflections on correction of essays in school; among other authors. The analysis of the application showed that students broadened their discursive skills in several points, such as: the recognition of the fable as a textual genre as well as its social function; the development of a critical reflection on the theme presented in the texts; and the appropriation of procedures of planning, writing and text review.

Keywords: Comprehention. Procedural writing. Fable. Reading. Didatic Sequency. Text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1- Descrição das etapas da SD	27
Figura 2- Cena do filme "The Other Pair" (O outro par).....	30

Lista de gráficos

Gráfico 1- Faixa etária	24
Gráfico 2- Residência	24
Gráfico 3- Encadeamento dos fatos.....	40
Gráfico 4- Identificação das partes da sequência narrativa	41
Gráfico 5- Compreensão da proposta	47
Gráfico 6- Organização do texto	47
Gráfico 7- Marcas de autoria	47

Lista de quadros

Quadro 1- Critérios para a correção dos textos	36
Quadro 2- Quantidade de alunos para cada texto	40
Quadro 3- Dados dos alunos que identificaram a sequência narrativa.....	41
Quadro 4- Lições de moral identificadas pelos grupos	42
Quadro 5- Dados sobre as produções textuais dos alunos.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 A abordagem textual-interativa da linguagem.....	13
2.2 O trabalho com gêneros textuais em sala de aula	14
2.3 O gênero textual fábula.....	16
2.4 Texto e temas transversais	17
2.5 A produção textual na escola	18
2.5.1 A escrita como processo	20
3 METODOLOGIA.....	22
3.1 <i>Locus</i> de aplicação do produto.....	22
3.2 Perfil do público-alvo	23
3.3 A organização do Caderno Pedagógico (CP).....	26
3.4 Aplicação da Sequência Didática (SD).....	27
3.4.1 Descrição das atividades	28
4 ANÁLISE DE DADOS.....	38
4.1 Os procedimentos iniciais	38
4.2 A montagem das fábulas	39
4.3 Leitura, interpretação e comparação de versões	42
4.4 Planejamento e produção textual	44
4.5 Revisão dos textos segundo os critérios de correção	46
4.6 Um outro final para a fábula	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	63
APÊNDICE 2 – Caderno Pedagógico	64

1 INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas realizados nas últimas décadas apresentam o ensino de Língua Portuguesa como o centro da discussão referente à necessidade de uma melhoria na qualidade de ensino no país, visto que a deficiência no domínio da leitura e da escrita pelos alunos era considerada a maior responsável pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, pelo aumento dos índices de repetência. De lá para cá, foram muitos os esforços empreendidos a favor de uma escola mais eficiente e formadora. Apesar disso, observamos que o quadro do insucesso escolar ainda persiste. Isso pode ser comprovado por resultados de instrumentos de avaliação nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, até mesmo, por resultados de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia o desempenho dos estudantes em nível mundial. Dados obtidos em 2015 revelam que 50,99% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 de proficiência em leitura. A média de desempenho foi de 407 pontos, sendo a segunda queda consecutiva desde 2009.

Diante de resultados como esse, chegamos à constatação de que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que, segundo Antunes (2014, p. 34), possamos “chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania”.

Na descrição dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pontuam que, nesse período escolar, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade de dominar ativamente o discurso nas mais variadas situações comunicativas, de modo especial nas instâncias públicas de uso da linguagem, a fim de oportunizar sua inserção no mundo da escrita, possibilitando a sua participação social, bem como o exercício da cidadania.

Sendo assim, torna-se cada vez mais necessária uma reflexão constante acerca das práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, afinal o processo pedagógico é dotado de uma complexidade que impõe, segundo Antunes (2014), reiterada previsão e avaliação de *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Qual a nossa finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), orientando todas as ações para um ponto comum e de suma importância: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*.

Observamos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa é orientado para o exercício da cidadania, ou seja, para os efetivos usos da língua, para a inserção do aluno na sociedade, e é a escola que deve prepará-lo para isso. Se constatamos que o fracasso escolar ainda é muito

presente em nossas salas de aula, isso significa que ainda não estamos pondo em prática essa orientação ou ainda não a realizamos de maneira adequada.

Buscamos desenvolver este trabalho tendo como pauta essas discussões, a partir das quais elaboramos um material didático, que ficará à disposição de qualquer educador que queira iniciar ou dar continuidade a esse processo de mudança de foco no ensino da língua. Além disso, temos como objetivo provocar nos educadores que tiverem acesso a este material uma reflexão a respeito de sua própria prática de ensino, atitude mais do que necessária para que haja uma verdadeira mudança no ensino da língua de forma mais ampla.

As informações contidas neste relatório¹, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão, durante os anos de 2016 e 2017, visam à apresentação dos resultados de um estudo acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção textual observados em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Sergipe. Toda a pesquisa aqui apresentada culminou na elaboração de um Caderno Pedagógico (CP), o qual contém uma Sequência Didática (SD) formulada a partir do trabalho com o gênero textual fábula. Esta SD foi testada e sua aplicabilidade foi comprovada por meio dos resultados que foram analisados.

Para fins didáticos, organizamos as próximas seções deste relatório da seguinte forma:

- **REFERENCIAL TEÓRICO:** Nesta seção, serão apresentados os fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa. Partindo de concepções referentes ao trabalho com gêneros textuais² em sala de aula - mais especificamente com o gênero fábula - perpassamos estudos realizados acerca da leitura, compreensão e escrita como processo, numa abordagem textual-interativa da linguagem. Por conta do caráter formativo das fábulas, selecionamos os textos tendo como referência as orientações dos PCN sobre os temas transversais, neste caso, a Ética voltada para a prática da Solidariedade. Além disso, justificamos o uso da SD nas aulas de Língua Portuguesa como sendo uma prática pedagógica alternativa e eficiente para o estudo dos gêneros textuais. Para tanto, tomamos como base estudos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014, 2017), Passarelli (2012), Suassuna (2011), Cosson (2016), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Antunes (2014, 2016, 2017), dentre outros.

¹ Nomenclatura utilizada para o trabalho final do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão.

² Optamos, neste trabalho, pelo uso do termo *gêneros textuais* tomando como base os estudos realizados por Marcuschi.

- **METODOLOGIA:** Nesta etapa, apresentamos: a) o *locus* de aplicação do produto, contextualizando a realidade da escola onde se deu esta pesquisa, bem como a descrição de sua estrutura física; b) o perfil do público-alvo, trazendo informações relevantes sobre os alunos que participaram da aplicação da SD; c) a organização do CP e a esquematização das etapas da SD; d) e o relato de como se deu todo o processo de testagem do produto. Descrevemos as atividades realizadas e as nuances de sua aplicação, bem como apresentamos as práticas pedagógicas embasadas no gênero fábula que favoreceram o exercício das habilidades de leitura e compreensão e que culminaram na produção textual dos alunos.
- **ANÁLISE DE DADOS:** Aqui, apresentamos os dados obtidos em cada etapa da aplicação do produto, realizando uma breve discussão dos resultados. Ao final, trazemos amostras de produções textuais iniciais e finais dos alunos, tecendo algumas considerações.
- **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Finalizando este relatório, retomamos brevemente toda a discussão apresentada, ressaltando a importância da adoção de práticas pedagógicas realmente eficientes nas aulas de Língua Portuguesa a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos pelos PCN para o ensino dessa disciplina. Tratamos também da relevância de estudos e pesquisas fomentados por programas como o Profletras, evidenciando a importância de sua continuidade para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Na próxima seção, iniciaremos, portanto, a apresentação efetiva deste trabalho e os resultados obtidos na turma em que foi testado. Dessa forma, esperamos que ele sirva de subsídio aos que desejarem realizar atividades com o gênero fábula no 6º ano do Ensino Fundamental, levando seus alunos a exercitarem a leitura e a compreensão a fim de desenvolverem melhor a habilidade da escrita.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A abordagem textual-interativa da linguagem

Partindo da premissa de que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção da língua” (ANTUNES, 2014, p. 39), pautamos este trabalho na abordagem do aspecto textual-interativo da linguagem.

As práticas de ensino de Língua Portuguesa não surgem do acaso. Elas sempre partem de teorias que embasam a percepção do professor, portanto demandam escolhas. Sendo assim, podemos afirmar que teoria e prática se inter-relacionam, de modo que não é possível uma prática gerar bons resultados sem estar atrelada a uma teoria bem definida. Partindo desse princípio, observamos também que o insucesso da prática pedagógica de muitos professores se deve ao fato da ausência de conhecimento teórico acerca de pontos fundamentais como o funcionamento da linguagem humana, por exemplo.

No tocante aos princípios teóricos que têm norteado o ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas, há duas tendências que se destacam:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2014, p. 41).

Após anos de avanços nos estudos linguísticos, a constatação de que a primeira tendência está ultrapassada é evidente, tomando-se como base a concepção de linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Desse modo, concluímos que linguagem é interação, pois é por meio dela que expressamos nossas ideias, pensamentos e intenções.

Apesar de todo aporte teórico disponibilizado para os professores nas últimas décadas, no intuito de incentivá-los a atualizarem suas práticas, ainda é possível constatar a ocorrência de situações bastante equivocadas em sala de aula. Segundo Antunes (2014),

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer

perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social (ANTUNES, 2014, p. 26).

Segundo Marcuschi (2008, p. 61), na perspectiva textual-interativa da linguagem, “não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. Ao estudarmos o texto, não ignoramos sua estrutura, afinal a língua não é caótica, mas regida por um sistema que a embasa. Porém, seu funcionamento se dá de forma integrada a uma série de fenômenos que não estão diretamente ligados a esse sistema. Daí vem o equívoco da tendência que se centra na língua enquanto sistema, desvinculando-a das práticas sociais que a legitimam.

A atualização para a abordagem textual-interativa da linguagem ainda está em processo, mas muitos avanços já foram obtidos. Assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua da perspectiva interacional da linguagem já é um grande passo. Diante disso, muitos professores têm se esforçado para mudar suas práticas pedagógicas, de modo que, segundo Antunes (2014, p. 36), “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre”.

2.2 O trabalho com gêneros textuais em sala de aula

Partindo da concepção de que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23), a perspectiva textual-interativa da linguagem, devido ao seu caráter dialógico, pressupõe o trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

Marcuschi (2008) afirma que

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os parâmetros tratam da educação comprometida com o exercício da cidadania e defendem que esta deve criar as condições necessárias para que os alunos desenvolvam a competência discursiva. O indivíduo apresenta desenvolvimento dessa competência quando é capaz de utilizar a língua de diferentes modos, operando com diversos gêneros textuais, nos mais variados contextos. Sendo assim, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade

linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir dessa concepção apresentada pelos parâmetros, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser realizado a partir do trabalho com gêneros textuais, afinal “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24). Destarte, é de fundamental importância que os alunos compreendam que há uma diversidade de gêneros com os quais temos contato diariamente e que, justamente por isso, porque fazem parte do nosso cotidiano, precisamos operar com eles de forma eficiente.

Nas diversas situações comunicativas, o domínio dos gêneros textuais reveste-nos de poder e de credibilidade, pois torna a interação eficaz, levando-nos a assumir uma posição de controle, de modo que, segundo Marcuschi (2008, p. 161), “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Daí vem a importância do estudo dos gêneros na escola como forma de possibilitar aos alunos a compreensão e o domínio destes a fim de que obtenham as condições necessárias para uma efetiva inserção na sociedade. A partir dessa concepção, é possível afirmar ainda que “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Corroborando com a perspectiva de que a educação escolar é uma educação para o exercício da cidadania, Antunes (2014) afirma que

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. [...] Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que [...] não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática no ensino da língua (ANTUNES, 2014, p. 36-37).

Nessa perspectiva, os gêneros estudados em sala de aula devem fazer parte da realidade dos alunos, aproximando-se o máximo possível de situações reais de comunicação, a fim de que seja despertado neles o interesse em realizar esse estudo. É preciso deixar evidente que os gêneros aprendidos na escola são os mesmos que circulam na sociedade e que eles devem, portanto, apropriar-se desses gêneros de modo que saibam utilizá-los adequadamente em

situações reais de interação. Além dos gêneros escritos, os gêneros orais são de suma importância, afinal, frequentemente nos deparamos com situações que exigem de nós a competência na prática da oralidade. Sendo assim, ambos devem ser matéria de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

2.3 O gênero textual fábula

Nessa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais, escolhemos o gênero fábula para a elaboração das atividades do CP desenvolvido durante a nossa pesquisa. Sobre a seleção dos textos que devem ser trabalhados em sala de aula e a diversidade de gêneros, os PCN afirmam que

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Escolhemos as fábulas por serem “narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época” (SOUZA et al, 2011, p. 156). Acreditamos que, para uma turma de 6º ano, o gênero é interessante, visto que os alunos possuem com ele certa familiaridade (ainda que não saibam nomeá-lo), afinal são textos comumente utilizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, justamente pelo seu caráter lúdico e formativo.

A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada (LIMA; ROSA, 2012, p. 154).

Levando em consideração também as dificuldades de leitura e de escrita apresentadas por boa parte da turma, optamos por utilizar um gênero textual de linguagem mais simples e de fácil compreensão a fim de estimulá-los à produção textual, evitando causar o efeito contrário: a rejeição às atividades da SD.

[...] a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e leitura deles, pois elas assumem a condição de critérios a orientar a análise e recepção das obras. Uma nova postura pedagógica do professor em sala de aula pressupõe a investigação e o conhecimento das exigências e necessidades das pessoas com quem convive anualmente (ZILBERMAN, 1991, p. 118).

As fábulas possuem um propósito comunicativo bem definido, que é o de instruir ou orientar os leitores a observarem a importância de determinadas práticas sociais. Em sala de aula, o trabalho com esse gênero constitui atividade que favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita socialmente contextualizadas.

Existe um prazer lúdico por trás da necessidade de desvendar o que essas narrativas nos oferecem. Porque, por trás de uma aparente espontaneidade, há um método preciso e sintético de contar. Uma verdadeira equação de palavras e sentidos. [...] A fábula é a forma mais popular de narrativa, porque é muito simples e maleável. O que muda, através da História, é um jeito particular de contar as fábulas, que varia de cultura para cultura. E as fábulas servem perfeitamente para essa adaptação às diversas visões de mundo, em diferentes épocas e locais (CANTON, 2006, p. 10).

Quanto aos aspectos formais do texto, conforme Souza et al (2011), as fábulas trazem os elementos textuais constitutivos da narrativa, tais como: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço. Além disso, possuem um enredo organizado em introdução (apresentação), desenvolvimento (complicação e clímax) e desfecho³. Trazem também um ensinamento, que recebe o nome de moral.

Visto que são inúmeros os temas abordados por esse gênero textual e todos são voltados para a prática de valores, optamos por escolher um tema que seria comum em todos os textos escolhidos para a SD, inclusive no texto motivador para a produção textual. Pautamos a escolha desse tema nas orientações dos PCN sobre os temas transversais, conforme apresentaremos a seguir.

2.4 Texto e temas transversais

No texto dos PCN, dentre os objetivos elencados para o Ensino Fundamental, o primeiro a ser citado é o seguinte:

[que os alunos sejam capazes de] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Observamos que as práticas de ensino, segundo os parâmetros, devem estar comprometidas com o exercício da cidadania. Sendo assim, os PCN elencam, baseados no texto

³ Neste trabalho, utilizamos as seguintes nomenclaturas para as partes que compõem uma fábula: situação inicial, problema, tentativa de solução e resultado final.

da Constituição Federal, princípios segundo os quais deve ser orientada a educação escolar. São eles: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

O enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da ideia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros (BRASIL, 1998, p. 75).

A par dessa questão, sobre a seleção dos textos que devem ser trabalhados nas aulas de ensino da língua, os parâmetros indicam que

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Para a elaboração do CP, foi escolhido o tema transversal Ética, a partir da escolha de fábulas que abordam, em suas narrativas, o ponto específico da Solidariedade, previsto nos PCN, a fim de provocar uma reflexão acerca de situações do cotidiano que os próprios alunos podem trazer para discussão em sala de aula, identificando, a partir dos textos lidos:

Situações em que a solidariedade se faz necessária; formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo); a resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua; a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável (BRASIL, 1998, p. 75)

2.5 A produção textual na escola

Houve um tempo em que a escrita era uma atividade restrita a alguns privilegiados, portanto, de difícil acesso. Atualmente, ela faz parte da vida cotidiana, seja porque nos deparamos frequentemente com situações de produção de textos escritos, como mensagens transmitidas via celular, por exemplo, seja porque somos induzidos à leitura dos mais variados textos escritos, como placas de trânsito, anúncios publicitários, dentre outros. Deixando de ser uma prática exclusiva de pessoas que possuem elevado grau de estudo e *status* social, a escrita se generalizou e ultrapassou as fronteiras das escolas e das academias, tornando-se presente em todas as esferas da sociedade, de forma especial através das práticas de letramento.

Apesar de estar impregnada em nossa vida, sendo tão acessível a todos, a escrita ainda é um desafio para muitas pessoas. Seu domínio é condição intrínseca ao exercício da cidadania,

pois possibilita aos indivíduos condições necessárias para uma atuação crítica e relevante na sociedade. A escola, por excelência, é a instituição responsável por proporcionar aos estudantes o desenvolvimento dessa habilidade. Porém, constatamos que “o ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 15). Isso nos chama a atenção ao verificarmos o quanto os estudantes apresentam dificuldades ao escrever. Muitos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem o desenvolvimento básico dessa habilidade, bem como da habilidade de leitura, o que é comprovado pelas pesquisas realizadas em larga escala, como já mencionamos.

Passarelli (2012) afirma que muitos estudantes demonstram aversão à produção textual escrita, fato este que provoca o medo do papel em branco. Essa aversão é decorrente da “consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve” (PASSARELLI, 2012, p. 37). Para ela, o medo é justificado por dois fatores: a falta de repertório para desenvolver o tema e a falta de domínio dos procedimentos da escrita.

Diante dessa realidade, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) afirmam que o problema é que no Brasil não se ensina a escrever, pois falta tempo e falta método de ensino. Escrever é uma competência, e não um dom ou uma inspiração como muitos pensam. Sendo assim, é algo que se aprende e que, portanto, pressupõe um método.

As coisas do redigir, ou seja, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática,[...] constante, metódica, progressiva. Ninguém pega a chave de uma Ferrari, dá na mão de alguém que nunca dirigiu e diz: “Vai dirigir lá nas marginais de São Paulo”! Mas se faz isso com a escrita: pega-se um título qualquer e se diz: “Faz aí uma redação. Você tem meia hora para isso. No mínimo 15 linhas. [...] Não existe a menor possibilidade de alguém aprender a redigir corretamente, de forma coerente e suficiente, com um método como esse, sem focar nas habilidades da escrita (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 17).

Para Antunes (2014), a escrita, numa perspectiva interacionista, supõe o envolvimento entre sujeitos, a comunhão das ideias, informações e intenções pretendidas, de modo que é preciso “ter o que dizer” para o outro. Dessa forma, corroborando com as ideias de Passarelli (2012), ela afirma que é necessária uma ampliação do repertório de informações a partir do qual o aluno terá condições de escrever algo, e isso não se dá através do estudo de análise sintática e de nomenclaturas gramaticais, mas do contato com os diversos gêneros textuais.

A escrita enquanto interação é feita com objetivos, sendo “um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/ leitor) com um certo

propósito” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 36). Na escola não deve ser diferente. É necessário que o propósito da escrita vá além de escrever para que o professor leia e atribua uma nota. Dessa forma, é importante que o estudante tenha clareza sobre a finalidade do seu texto. Do contrário, a atividade escrita perde totalmente o sentido, não cumprindo seu papel social, fato este que muitas vezes é a razão da falta de estímulo dos estudantes quanto à produção textual.

Saber determinar antecipadamente o propósito de um texto é uma das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. Por isso, essa é uma habilidade que precisa ser ensinada pelo professor: para que vai servir o texto que vou escrever? Ao responder a essa pergunta, o aluno mobilizará a habilidade em foco que o ajudará a determinar os seus objetivos de comunicação (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 22).

Antunes (2014) afirma ainda que a escrita apresenta uma modalidade importante de interação verbal que a difere da fala: a modalidade em que a recepção é adiada pelo fato de que os sujeitos da interação não realizam contato imediato, possibilitando a quem escreve um tempo maior de elaboração de seu texto e, conseqüentemente, a chance de revisar e reformular o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão fiquem evidentes para o interlocutor. Dessa forma, observamos que a produção textual escrita é um processo, cujas etapas descreveremos a seguir.

2.5.1 A escrita como processo

Em contrapartida ao contexto de ensino da produção textual escrita verificado em grande parte das escolas brasileiras, estudos recentes propõem uma nova perspectiva a esse respeito, sobretudo os que tomam a escrita como um processo.

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

A partir dessa concepção, as etapas do roteiro de ensino da escrita devem ser, segundo Passarelli (2012), respectivamente: planejamento, produção da primeira versão, revisão e reescrita, e editoração. Buscamos contemplar essas etapas nas atividades descritas no CP que consta como Apêndice deste relatório.

Compreendemos que, para escrever bem, o aluno precisa, primeiramente, saber o que vai escrever, para quem vai escrever e como vai escrever, nisso consiste a etapa do planejamento. É o momento de selecionar informações e organizar ideias. O professor deve

favorecer o bom desempenho do aluno nesse processo disponibilizando materiais que possam ampliar o seu repertório. Além disso, é importante promover debates, ter o conhecimento do gênero textual que será escrito, bem como identificar seus possíveis leitores.

Em seguida, ocorre a produção da primeira versão do texto, levando em consideração todas as informações levantadas na etapa do planejamento. Para Silva (2015),

Nesse momento, já com a bagagem informacional ampliada, o aluno tem condições de começar a escrever. Vale destacar que ele não deve ser censurado pelo professor em quaisquer aspectos, sejam eles emocionais ou linguísticos, principalmente nestes últimos. Entendemos que não há necessidade, nesse momento, de preocupação com a forma (letra, margem, parágrafo, ortografia, pontuação), mas com a informação, com o que vai ser dito (SILVA, 2015, p. 22).

Após a produção da primeira versão, o texto deve passar por uma revisão para ser reescrito em seguida. A revisão é de suma importância e pode ser realizada individualmente, com o auxílio do professor e até mesmo com o auxílio dos colegas. A reescrita demanda um pouco mais de atenção da parte do aluno-escritor, pois exige que ele observe, além do conteúdo, aspectos estruturais como a organização do texto em parágrafos, a clareza na exposição das ideias e a adequação aos elementos composicionais do gênero textual em questão.

Em síntese, podemos dizer que esse estágio diz respeito à “busca da perfeição”, ao acabamento da superfície gráfica do texto, implicando, portanto, na observação da disposição do título, das ilustrações (quando existem) e, também do tipo de letra. Tal atitude não deve representar uma atitude higienista do texto, mas uma ação guardiã que consolida numa percepção mais crítica do escritor face à construção do seu texto (SILVA, 2015, p. 22).

Passarelli (2012, p. 167) afirma que “a editoração pressupõe alguns cuidados por parte do escritor, em virtude do caráter público, mesmo que relativo, que o texto assume”. Consiste em “passar a limpo” o material produzido, em vista de sua socialização. É importante que a escola leve em consideração esse aspecto, pois um texto não deve ser escrito para ser lido somente pelo professor, o qual irá apenas atribuir-lhe uma nota. Ele deve ser divulgado ao menos entre os colegas de classe, a fim de que se encontre sentido em sua produção.

A concepção da escrita como processo contribui significativamente para a formação de alunos mais conscientes e confiantes quanto ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Nesse âmbito, o professor também desempenha um papel fundamental.

3 METODOLOGIA

Ler, compreender e escrever são aprendizagens fundamentais na vida de todo cidadão. A falta de domínio dessas habilidades é uma das principais causas do fracasso escolar não apenas em Língua Portuguesa, mas em qualquer disciplina. É necessário que o aluno saiba ler e interpretar adequadamente um problema matemático para bem resolvê-lo, bem como compreender os dados de um mapa geográfico, um gráfico ou uma tabela. O estudante bem formado é aquele que consegue responder com coerência e coesão a uma questão de história ou de ciências, que é capaz de produzir textos bem elaborados, que envia uma mensagem de texto compreensível para o receptor. Enfim, a leitura e a escrita fazem parte da nossa vida e a ausência delas ocasiona, dentre outras coisas, a perda de oportunidades e, conseqüentemente, a exclusão social.

Destarte, o desenvolvimento dessas habilidades deve ser o fundamento das aulas de Língua Portuguesa, cujo propósito há muito tempo deixou de ser somente facilitar o acesso ao código alfabético e sim levar os alunos à prática da leitura, à compreensão e à produção de textos, o que torna o papel do professor muito mais abrangente e exigente.

Nesta proposta de trabalho com leitura, compreensão e produção textual, optamos por elaborar uma Sequência Didática de atividades que promovem a prática dessas três habilidades a partir do gênero fábula. Esse conjunto de atividades originou um Caderno Pedagógico⁴ cuja testagem foi realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

3.1 *Locus* de aplicação do produto

A aplicação do produto foi realizada na Escola Estadual Esperidião Monteiro, localizada na cidade de Santo Amaro das Brotas – SE, distante cerca de 33 km da capital, Aracaju. A escola, que completou 93 anos de fundação em 15 de junho de 2017, funciona nos três turnos, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (manhã e tarde) e turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA (noite). Além destas, possui apenas uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que funciona no período da tarde. No total, a escola obteve 642 (seiscentas e quarenta e duas) matrículas no ano de 2017. O turno da manhã, período da turma em que o produto foi aplicado, obteve 189 (cento e oitenta e nove) matrículas.

⁴ Material que apresenta metodologias úteis para a prática escolar, o qual contém atividades e orientações que delineiam o passo a passo de um trabalho sistematizado em sala de aula.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental da E. E. Esperidião Monteiro obtiveram nota média 2.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), resultado que ficou abaixo da média projetada para aquele ano, que era de 3.6 e da média da avaliação anterior (2013), que atingiu a nota 3.0. Considerando esses dados e aqueles das demais escolas do município, os quais não citaremos aqui por não fazerem parte do nosso foco de análise, a cidade de Santo Amaro das Brotas, quanto à taxa de escolarização, ocupa a posição 57, dentre os 75 municípios sergipanos, e a posição 2733, dentre os 5570 municípios brasileiros. Esse resultado demonstra a necessidade de um novo olhar sobre a educação do município e do desenvolvimento de atividades educacionais que realmente atendam às necessidades dos estudantes da região.⁵

Quanto à estrutura física, a escola possui oito salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, uma cozinha, uma despensa, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de arquivos, dois depósitos de materiais, um banheiro masculino (para alunos e visitantes), um banheiro feminino (para alunas e visitantes), um banheiro para funcionários e pátio recreativo.

A biblioteca possui um acervo variado de livros didáticos, literários e de pesquisa para alunos e professores, porém o espaço é pequeno, sem ventilação e sem boa iluminação, o que dificulta o acesso e a permanência de turmas muito numerosas no local. Além disso, não há um funcionário responsável pela biblioteca, o que dificulta o controle do empréstimo de livros e, até mesmo, a organização do acervo. O laboratório possui sete computadores obsoletos, dos quais apenas quatro funcionam. Não há internet e também não há um funcionário responsável pelo local. Na verdade, a sala se transformou num depósito devido à falta de utilização.

3.2 Perfil do público-alvo

Os alunos do 6º ano do turno matutino foram distribuídos em três turmas (A, B e C). A pesquisa foi realizada na turma A, que obteve 31 (trinta e uma) matrículas em 2017. Durante o ano, a turma teve uma matrícula cancelada e uma evasão. Sendo assim, no período de testagem do produto, 29 (vinte e nove) alunos estavam frequentando as aulas.

Os principais critérios para a escolha da turma A foram

⁵ Dados obtidos em:

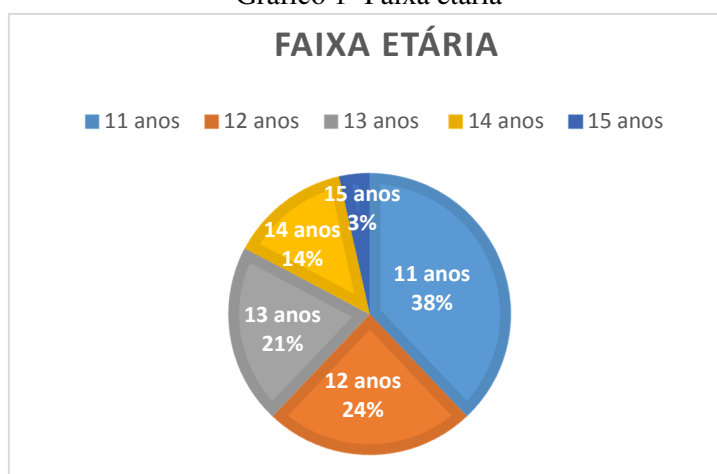
<https://bit.ly/1qoxrdS>. Acesso em: 22 dez. 2017.

<https://bit.ly/2HPpSud>. Acesso em: 22 dez. 2017.

- a constatação de dificuldades de leitura, compreensão textual e escrita apresentada pelos alunos⁶;
- a assiduidade e a participação dos alunos durante as aulas;
- a variável faixa etária (11 a 15 anos);
- a variável local de residência (zona urbana e zona rural).

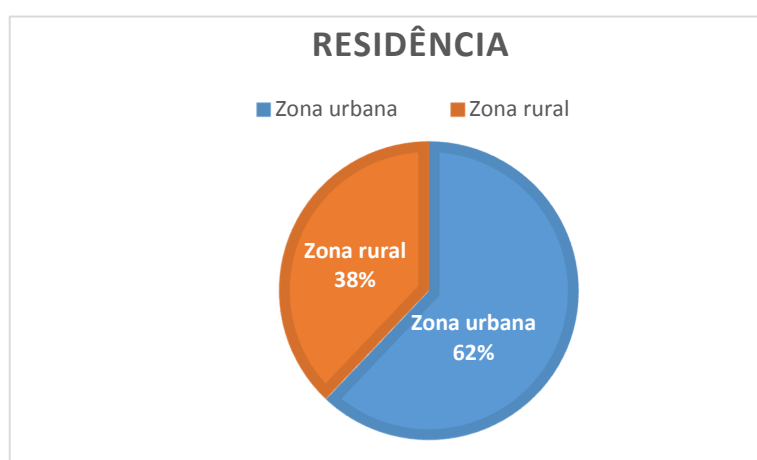
Apesar de não ser a turma que apresenta os mais baixos resultados quanto aos aspectos citados no primeiro item (há turmas mais deficitárias) e também as variáveis idade e local de residência serem semelhantes nas turmas B e C, consideramos relevante o critério assiduidade/participação porque observamos as condições de aplicação do produto, a receptividade da turma e a possibilidade de obter uma boa quantidade de material para análise.

Gráfico 1- Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2- Residência



Fonte: Dados da pesquisa

⁶ Considerando-se as habilidades esperadas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados do Gráfico 1 demonstram que 62% dos alunos (18 alunos) estão na faixa etária considerada adequada para a série, que é entre 11 e 12 anos, e os outros 38% (11 alunos) apresentam o quantitativo de alunos que não estão na faixa etária esperada para o 6º ano do Ensino Fundamental, o que demonstra um número considerável de repetentes na turma.

O Gráfico 2 apresenta a variação do local de residência dos alunos, cujos dados demonstram que 62% deles (18 alunos) moram na zona urbana, ou seja, na sede da cidade de Santo Amaro das Brotas, e os outros 38% (11 alunos) residem na zona rural, ou seja, nos povoados circunvizinhos. É importante apresentar esses dados porque essas variáveis representam fatores que interferem bastante na aprendizagem, especialmente para os alunos que residem na zona rural. Eles constituem quase metade da turma e enfrentam uma série de dificuldades de acesso à escola e à educação como um todo. Dentre as quais, podemos citar:

- a) Deslocamento até a escola: O transporte escolar, cuja administração está sob a responsabilidade da prefeitura, apresenta problemas. Geralmente, ocorrem paralisações que os motoristas realizam por conta de salários atrasados ou por outros motivos, mas há, também, questões relacionadas a problemas de manutenção dos ônibus e divergência entre os calendários das escolas municipais e estaduais. Como os ônibus são de responsabilidade da prefeitura, o calendário oficial é o das escolas municipais. Isso prejudica bastante os alunos das escolas estaduais, que, muitas vezes, ficam sem transporte e, portanto, impossibilitados de comparecerem às aulas. Esse problema é frequente na localidade;
- b) Acesso a programas de incentivo à educação: A escola realiza programas como o Novo Mais Educação ⁷, que acontece no turno oposto ao horário regular. Porém, como o transporte escolar só é fornecido nos turnos manhã (para o Ensino Fundamental) e noite (para alunos da EJA), os alunos da zona rural, que poderiam participar no turno da tarde, ficam impedidos de fazê-lo, pois a maioria deles não tem condições de arcar com o pagamento de passagens;
- c) Acesso às tecnologias educacionais⁸: Observamos que os alunos que residem na zona rural apresentam certa dificuldade de acesso à informação por meio das tecnologias. Isso é constatado quando são orientadas atividades de pesquisa para casa, por exemplo.

⁷ “Estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes”. Disponível em: <https://bit.ly/2Hdaerk>. Acesso em: 22 dez. 2017.

⁸ Aqui usamos esse termo em referência às antigas tecnologias, como livros, revistas e manuais, por exemplo, bem como às novas tecnologias, a exemplo do computador e da internet.

Nessas ocasiões, muitos relatam que não possuem computador com acesso à internet⁹, nem material de pesquisa, como livros ou revistas, e que precisariam ir a uma *lan house* para realizar as atividades. Esses dados são embasados numa experiência pessoal do dia a dia em sala de aula, cabendo aqui uma pesquisa mais aprofundada a fim de que sejam obtidos dados exatos.

Ressaltamos que essas observações não determinam a realidade de todos os alunos que residem na zona rural, nem são restritas somente a eles, pois os alunos que residem na zona urbana também apresentam dificuldades semelhantes em muitos aspectos. Porém, chamamos a atenção para essas realidades porque é evidente, em sala de aula, a desvantagem desses alunos em relação aos que têm mais facilidade de acesso à escola, aos programas de incentivo à educação, às tecnologias.

3.3 A organização do Caderno Pedagógico (CP)

O gênero Caderno Pedagógico (CP) apresenta um caráter instrucional, que tem como foco principal ensinar a fazer algo. No âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, o CP é um material de grande utilidade para o desenvolvimento de projetos de trabalho com estudantes da educação básica. Os conteúdos são desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas durante o período do mestrado profissional, sendo o CP um produto dessas pesquisas, cuja aplicabilidade é comprovada por meio de sua testagem em sala de aula e os resultados obtidos, apresentados sob a forma de relatório.

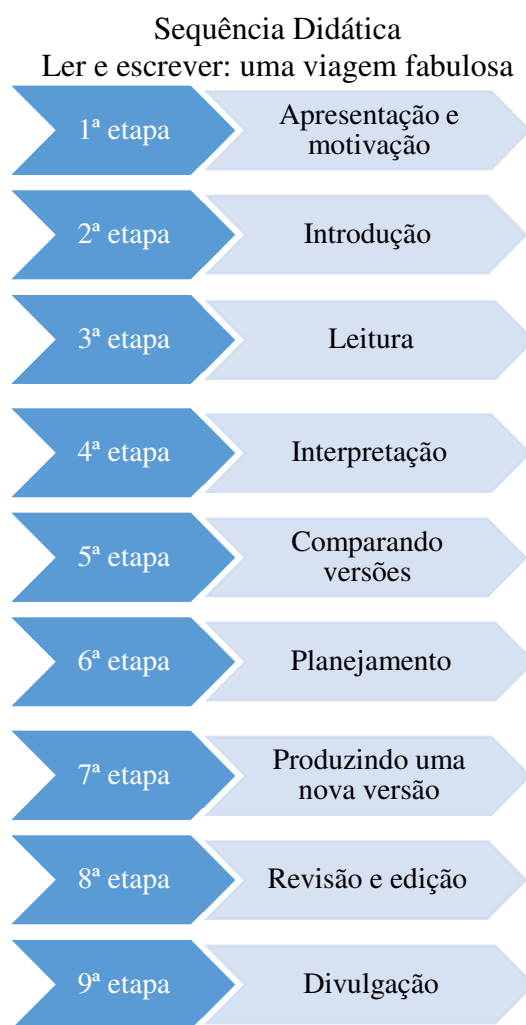
O CP desenvolvido nesta pesquisa apresenta uma Sequência Didática (SD) elaborada a partir do gênero textual fábula, cujas atividades mantêm o foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção textual. A SD é organizada de forma sistemática, clara e objetiva de modo a facilitar o entendimento do professor acerca do passo a passo que deve ser seguido, bem como facilitar a progressão da aprendizagem dos alunos nos aspectos que se propõe trabalhar.

Evidenciamos que as atividades orientadas num CP são passíveis de adaptações, afinal, sabemos que cada turma apresenta peculiaridades. Portanto, cabe a cada professor analisar a proposta e desenvolvê-la da forma mais adequada à realidade do seu público-alvo.

⁹ Quanto a isso, observa-se também que, em lugares mais afastados, nem há sinal de conexão para internet ou celular.

Outro ponto que ressaltamos é que a proposta aqui apresentada não tem a pretensão de solucionar o problema da leitura e da escrita de nenhum aluno, até porque é improvável que isso aconteça num período de tempo tão curto como é o da aplicação da SD, mas objetivamos contribuir, de forma significativa, com a prática pedagógica de outros profissionais e, conseqüentemente, com a melhoria da educação do Brasil.

Figura 1- Descrição das etapas da SD



Fonte: Elaboração da autora

3.4 Aplicação da Sequência Didática (SD)

A Sequência Didática desenvolvida foi aplicada no mês de novembro de 2017 e compreendeu nove etapas, as quais descrevemos na seção 3.4.1. Antes de iniciarmos as atividades, apresentamos a proposta à direção da escola, que concordou prontamente, colocando-se à disposição para quaisquer necessidades durante o processo. Também elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluído como Apêndice

deste relatório, que posteriormente foi enviado aos responsáveis pelos alunos, solicitando a devida autorização para a participação destes nas atividades, bem como para a utilização do material produzido.

3.4.1 Descrição das atividades

ETAPA I: Apresentação da proposta de trabalho, motivação e atividade diagnóstica

Duração: 50 minutos (1 hora/aula)

Data: 14/11/2017

Recursos: Fotocópias da fábula “O rato e a ratoeira”

Neste primeiro momento, reunimos a turma para explicar que, a partir dessa aula, estaríamos iniciando uma sequência de atividades que tinham como objetivo ajudá-los a desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e escrita, tão importantes na vida de todo cidadão. Não explicitamos quais atividades seriam realizadas, suscitando a expectativa da turma, mas explicamos quão importante seria a participação de todos durante o processo para que, ao final, pudéssemos obter bons resultados. De modo geral, a turma mostrou-se bastante receptiva e disposta a colaborar com a realização das atividades.

Conforme dados apresentados, 38% dos alunos (11 alunos) desta turma residem na zona rural e dependem do transporte escolar fornecido pela prefeitura para chegar até a escola. Neste dia, os motoristas paralisaram as atividades por conta de salários atrasados, por isso a maior parte dos alunos que moram nos povoados não compareceu.

Em seguida, propusemos uma atividade de leitura inicial, que também serviu como atividade diagnóstica, pois pudemos observar: a) se os alunos já conheciam aquele texto; b) se sabiam qual era o gênero textual; c) se eles conseguiam identificar as características do gênero. O texto escolhido, que foi utilizado tanto nesta etapa inicial quanto na final, foi a fábula “O rato e a ratoeira”, atribuída a Esopo, porém utilizamos uma versão adaptada pelo escritor Bérqson Frota, constante nos Anexos do CP.

Quanto à leitura, seguimos o direcionamento de Cosson (2016), o qual afirma que

[...] quando se trata de textos bem curtos [...], a leitura pode ser dividida em dois momentos: a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos. A opção usual pela leitura expressiva do professor decorre do fato de que ele conhece bem o texto e, por isso, tem condições de realizá-la com qualidade (COSSON, 2016, p. 71).

Sendo assim, solicitamos que os alunos fizessem a leitura de reconhecimento. Determinamos um tempo de cinco minutos, por se tratar de um texto curto, e observamos que a maior parte da turma conseguiu ler em silêncio, dentro do tempo estipulado. Em seguida, realizamos a leitura oral, procurando imprimir a entonação adequada ao texto a fim de favorecer a compreensão. Após as leituras, levantamos algumas questões que nortearam a discussão sobre o texto:

- Quem já conhecia esse texto?
- Que nome recebe esse gênero textual? Por quê?
- Quem são as personagens da história?
- A história apresenta um problema. Qual?
- O rato tentou resolver o problema de que maneira? Ele conseguiu?
- Qual foi o resultado final da história?
- Que lição pôde ser apreendida?
- Essa lição pode ser aplicada em situações reais da nossa vida? Quais?

Apenas uma aluna afirmou conhecer o texto e somente um aluno conseguiu nomeá-lo como fábula e explicar o porquê. Quanto às outras questões, houve boa participação de todos e observamos que, de modo geral, a turma conseguiu identificar as personagens, o problema, a tentativa de solução, o resultado final e a moral. Houve concordância quanto ao fato de que a lição pode ser aplicada em situações reais da nossa vida, como na escola e na família, por exemplo.

ETAPA II: Introdução ao gênero textual e ao tema transversal proposto

Duração: 50 minutos (1 hora/aula)

Data: 16/11/2017

Recursos: Projetor multimídia, *notebook*, *slides* sobre o gênero textual fábula e vídeo *The Other Pair* (O outro par)

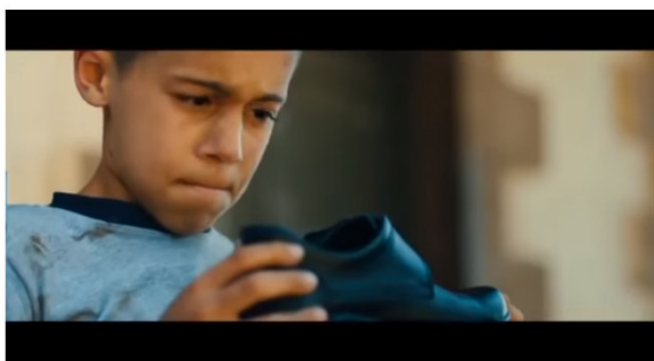
Nesta etapa, realizamos uma aula expositiva com apresentação de *slides* sobre o gênero textual fábula. Apresentamos sua definição, origem, principais autores, estrutura textual e temas abordados.

Sabendo que as fábulas sempre apresentam narrativas que nos levam à reflexão sobre o nosso próprio comportamento e que elas abordam temas bastante variados, explicamos que, para esta sequência didática, os textos abordariam um tema específico, o qual eles deveriam identificar.

No intuito de introduzir este tema, exibimos o vídeo *The Other Pair*¹⁰ (O outro par), um curta-metragem egípcio, com duração de 6min24s (seis minutos e vinte e quatro segundos). O vídeo trata da história de dois garotos que se encontram numa estação de trem. Um deles com um par de chinelos surrados, um dos quais com a correia quebrada e sem possibilidade de conserto, e o outro garoto com um par de sapatos novos e brilhantes. Ao subir no trem, o garoto de sapatos novos acaba perdendo um dos pares. O menino pobre corre, pega o sapato perdido e tenta devolvê-lo ao dono, porém o trem avança rapidamente. Ao ver que não conseguiria recuperar o sapato, o menino rico decide jogar o outro par para o menino pobre. Baseado numa situação vivida por Mahatma Gandhi, o curta-metragem recebeu o prêmio de melhor filme no Festival Luxor de Cinema em 2014.

Após a exibição do vídeo, questionamos a turma sobre o tema em questão, deixando-os bem à vontade para tecerem comentários. Foram citados temas como: amor ao próximo, bondade, generosidade, solidariedade. Conversamos sobre a importância de atitudes solidárias em nosso dia a dia, explicamos que nos textos trabalhados nas próximas etapas este tema estaria presente e, para concluir a aula, apresentamos algumas imagens e frases sobre solidariedade. Consideramos satisfatória a participação da turma nesta etapa. Neste dia, dos 29 (vinte e nove) alunos, apenas sete estavam ausentes.

Figura 2- Cena do filme "The Other Pair" (O outro par)



Fonte: YouTube

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/1UnMoYg>. Acesso em: 02 nov. 2017.

ETAPA III: Leitura**Duração: 50 minutos (1 hora/aula)****Data: 16/11/2017****Recursos: Envelopes contendo fábulas recortadas de acordo com as partes da sequência narrativa do gênero; folhas para montagem das fábulas; cola.**

Após a introdução do gênero textual e do tema transversal, iniciamos o trabalho com a leitura de textos de forma lúdica. Entregamos para cada aluno um envelope contendo uma fábula recortada de acordo com as partes da sequência narrativa do gênero: situação inicial, problema, tentativa de solução e resultado final. Para esta atividade, foram escolhidas cinco fábulas, portanto os envelopes foram numerados de um a cinco, de modo que, pela quantidade de alunos presentes, pelo menos quatro ficaram com a mesma fábula. Os textos (que constam nos Anexos do CP) foram os seguintes:

- Texto 1: A fábula dos porcos-espinhos¹¹
- Texto 2: O leão o rato agradecido¹²
- Texto 3: O beija-flor e o incêndio¹³
- Texto 4: A raposa e a cegonha¹⁴
- Texto 5: O cavalo e o burro¹⁵

Orientamos os alunos a realizarem uma leitura atenta e silenciosa das partes e, em seguida, pedimos que as colocassem em ordem, fazendo a montagem do “quebra-cabeça” na folha destinada para isso. Determinamos o tempo de 15 minutos para que fizessem tudo com atenção, porém estávamos no último horário de aula, que geralmente é reduzido porque grande parte dos alunos precisa sair para tomar o transporte escolar. Como eles se deslocam da escola até a rodoviária, que é um pouco distante, acabam saindo mais cedo a fim de que o ônibus não vá embora sem eles. Percebemos que esse fato não favoreceu a realização da atividade, pois os alunos tiveram pressa em fazê-la, o que prejudicou o resultado, como veremos na análise dos dados.

¹¹ Disponível em: <https://bit.ly/2qHCfAW>. Acesso em: 02 nov. 2017.

¹² DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: De Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora UNB, 2003, p. 54-55.

¹³ Disponível em: <https://bit.ly/2v5VNzu>. Acesso em: 02 nov. 2017.

¹⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2vz6lM7>. Acesso em: 02 nov. 2017.

¹⁵ LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2008, p. 143-144.

A etapa da leitura, conforme descrita no CP apresentado como Apêndice deste relatório, não se encerra na montagem dos textos. Por conta da falta tempo, a continuação se deu no dia seguinte, mas acreditamos que o ideal é que esta etapa seja cumprida no mesmo dia para que não haja quebra na sequência didática.

Sendo assim, na aula seguinte, retomamos a atividade perguntando à turma quem havia ficado com os mesmos textos, de acordo com a numeração de um a cinco. Solicitamos que eles se reunissem em grupos e verificassem se todos seguiram a mesma estrutura ou se montaram os textos de formas diferentes. Passamos em cada grupo para observar quais os alunos que conseguiram a sequência correta e quais os que não conseguiram, incentivando-os a observarem o que houve de errado. Aos alunos que montaram a sequência adequada, solicitamos que fizessem a leitura oral para o grupo.

Por dificuldades de leitura e compreensão ou por conta da pressa na hora da montagem, houve grupos em que nenhum aluno conseguiu montar o texto corretamente. Incentivamos esses alunos a também compararem seus textos, a observarem o que aconteceu e qual seria a ordem adequada. Solicitamos que, após descobrirem a sequência correta, um dos alunos fizesse a leitura oral. Demos um suporte maior a esses grupos.

Outro fato que ocorreu é que, neste dia, dois alunos que estavam presentes no dia anterior faltaram, bem como três alunos que faltaram no dia anterior compareceram. Distribuímos nos grupos os três alunos que faltaram e entregamos a cada um o envelope para que eles montassem as fábulas e pudessem participar da atividade.

ETAPA IV: Interpretação

Duração: 100 minutos (2 horas/aula)

Data: 17/11/2017

Recursos: Textos completos das fábulas para exposição na lousa.

Dando continuidade, solicitamos que os alunos, ainda nos grupos, discutissem as seguintes questões sobre os textos lidos. No intuito de organizar melhor o trabalho, escolhemos um(a) aluno(a) de cada grupo para coordenar a atividade, fazendo as perguntas aos colegas.

- Alguém já conhecia esse texto?
- Quem são as personagens da história?
- Qual o problema apresentado? Por que isso é um problema?

- Qual foi a tentativa de solução do problema?
- A tentativa de solução deu certo? Por quê?
- Qual foi resultado final?
- Que lição podemos aprender com essa história?

Orientamos que eles identificassem e escrevessem uma lição de moral para a fábula.

Após a discussão, chegou o momento da socialização dos textos para toda a turma. Essa atividade foi reveladora, pois verificamos que eles não conheciam essas fábulas. Sendo assim, foi uma oportunidade de ampliação do repertório.

Convidamos um(a) aluno(a) de cada grupo para realizar a leitura oral para toda a turma. Confeccionamos cartazes com os textos e fizemos a exposição na lousa a fim de que todos pudessem acompanhar a leitura. Em seguida, solicitamos ao(à) coordenador(a) que apresentasse as conclusões do grupo sobre as questões discutidas e a lição de moral elaborada por eles. Os textos foram apresentados um por vez. Ao final da apresentação de cada grupo, fizemos mais algumas perguntas que nortearam a discussão:

- Alguém já conhecia esse texto?
- Vocês acharam a história interessante? Por quê?
- O que vocês acharam do final da história?
- Que relação tem essa fábula com o tema da solidariedade?
- Que situações da nossa vida são semelhantes à da história?
- Como podemos praticar a solidariedade nessas situações?

De modo geral, os alunos gostaram dos textos e foram bastante participativos nesta etapa, contribuindo para uma discussão muito rica. Porém alguns alunos manifestaram desinteresse pela leitura e pela análise dos textos em si, ficando um tanto dispersos; outros, que até participaram bem, ao final da aula deram o *feedback* de que a atividade se prolongou muito e ficou cansativa. Acreditamos que isso ocorreu também pelo fato de que realizamos esta etapa numa sexta-feira, dia em que, nesta turma, a carga horária de Língua Portuguesa é de três horas/aula, sendo as duas primeiras aulas geminadas (1º e 2º horários) e a terceira aula no 4º horário, depois do intervalo do recreio. Verificamos, assim, que fatores externos podem interferir bastante no andamento das atividades. Por conta disso, chegamos à conclusão de que, nesta turma, talvez tivesse sido mais interessante trabalhar com uma quantidade menor de

textos. Acreditamos, contudo (e sugerimos isso no CP), que cada professor deve analisar a realidade da turma na qual será aplicada esta SD, verificando a melhor maneira de realizar esta etapa, a fim de obter um *feedback* positivo dos alunos.

ETAPA V: Comparando versões

Duração: 50 minutos (1 hora/aula)

Data: 21/11/2017

Recursos: Fotocópias da fábula “A cigarra e as formigas”, nas versões de Esopo e de Monteiro Lobato

Nesta etapa, em preparação para a produção textual, distribuímos para a turma uma fábula bastante conhecida: A cigarra e as formigas. Primeiro, eles fizeram a leitura da versão original, de Esopo¹⁶. Em seguida, conversamos sobre o texto seguindo o mesmo roteiro de perguntas que utilizamos para analisar as fábulas da etapa anterior. Concluída essa primeira atividade, explicamos que essa fábula foi adquirindo várias versões com o passar dos anos e que nós analisaríamos uma dessas versões, escrita por Monteiro Lobato¹⁷. Entregamos os textos aos alunos e solicitamos que fizessem uma leitura atenta. Também orientamos que eles perguntassem, caso desconhecessem o significado de alguma palavra. Assim que a leitura foi concluída, fizemos a análise do texto e comparamos uma versão à outra.

Os alunos foram capazes de observar que a versão de Esopo é mais curta e a linguagem, mais simples. Em sua análise, também observaram que Monteiro Lobato apresenta mais detalhes da história, além de tê-la dividido em duas, com os subtítulos “A formiga boa” e “A formiga má”. Em “A formiga boa”, Lobato reescreve a fábula mantendo a situação inicial e o problema, porém ele altera a tentativa de solução, o resultado final e a lição de moral de um modo que a turma considerou muito interessante. Em “A formiga má”, o autor reescreve a versão original mantendo toda a estrutura, mas incluindo alguns detalhes que chamaram a atenção dos alunos, como o fato de a formiga chamar a cigarra de “vagabunda”, que uns acharam engraçado e outros acharam que foi uma atitude muito grosseira da parte dela.

Algumas questões que nortearam a comparação das versões:

- O que a versão de Monteiro Lobato tem em comum com a versão de Esopo?

¹⁶ DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: De Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora UNB, 2003, p. 43.

¹⁷ LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2008, p. 18-20.

- Quais são as diferenças entre as versões?
- No texto de Monteiro Lobato, qual das versões é mais interessante? Por quê?

Nesta comparação, tivemos o intuito de chamar a atenção da turma para a possibilidade de reescrita de um texto, imprimindo nossa forma própria de utilizar a linguagem, nossa criatividade e nossa visão de mundo, assim como fez Monteiro Lobato. Também chamamos a atenção para as divergências entre o final de “A formiga má”, no qual as formigas prevaleceram sobre a cigarra, e o final de “A formiga boa”, no qual nenhum personagem prevalece sobre o outro, fazendo com que o “final feliz” seja para todos. Os alunos foram capazes de perceber que Monteiro Lobato mudou o final da história utilizando o tema solidariedade em oposição ao tema egoísmo.

ETAPA VI: Planejamento

Duração: 50 minutos (1 hora/aula)

Data: 23/11/2017

Recursos: Fotocópias da fábula “O rato e a ratoeira”; folhas para rascunho.

Na sequência, propusemos para a turma uma atividade semelhante à de Monteiro Lobato. Eles usariam a criatividade e fariam a reescrita de uma fábula, modificando o seu final.

Para isso, retomamos a fábula “O rato e a ratoeira”, lida na primeira etapa, e fizemos juntos a análise do resultado final da história. Nosso objetivo era fazê-los perceber que, assim como em “A cigarra e as formigas”, a fábula “O rato e a ratoeira” não apresentou um bom final para todos os personagens justamente pela ausência de atitudes solidárias. Sendo assim, instigamos os alunos com as seguintes perguntas:

- Se os amigos do rato tivessem feito alguma coisa para ajudá-lo, o final da história teria sido o mesmo?
- Que atitudes solidárias os amigos do rato poderiam ter a fim de proporcionar um final que fosse bom para todos?

Sugerimos que eles escrevessem, numa folha de rascunho, suas respostas para a segunda pergunta e explicamos que esta etapa de planejamento é muito importante, pois ela é a preparação para a produção textual, que seria realizada na próxima aula. Permitimos que eles

escrevessem livremente suas ideias até o término da aula, planejando o que gostariam de escrever em seus textos. Ressaltamos que, assim como no texto de Monteiro Lobato, seria mantida a situação inicial e o problema, porém eles fariam alterações a partir da tentativa de solução, do resultado final e da lição de moral.

À luz das ideias de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 21) para os quais “a proposição de redigir deve ser sempre previamente definida”, informamos que os textos produzidos seriam lidos pelos colegas e a turma faria a eleição da versão mais criativa.

ETAPA VII: Produção textual

Duração: 100 minutos (2 horas/aula)

Data: 24/11/2017

Recursos: Folhas para produção textual

Determinamos um período equivalente a duas horas/aula para que os alunos produzissem os textos com calma. Apenas três alunos não compareceram à aula neste dia, portanto tivemos 26 (vinte e seis) produções.

A correção dos textos foi realizada a partir dos seguintes critérios, os quais foram explicados à turma antes da produção.

Quadro 1- Critérios para a correção dos textos

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRIPTORES
Compreensão da proposta	2,5	• O texto apresenta um final diferente do original? • O final da história aborda o tema <i>Solidariedade</i>?
Adequação ao gênero textual	2,5	• O texto apresenta a sequência narrativa própria de uma <i>fábula</i> com situação inicial, problema, tentativa de solução, resultado final e lição de moral?
Organização de estruturas sintáticas que permitem a compreensão das ideias	2,5	• O texto está estruturado de modo compreensível para o leitor?
Marcas de autoria	2,5	• O autor elaborou o texto de modo próprio e original?

Fonte: Elaboração da autora

ETAPA VIII: Revisão e edição**Duração: 50 minutos (1 hora/aula)****Data: 28/11/2017****Recursos: Folhas para edição do texto**

Nesta etapa, conversamos com cada aluno individualmente e, com o texto em mãos, apresentamos as possibilidades de revisão, encaminhando-os para a reescrita. Tivemos, nesse momento, todo o cuidado para não afastar o aluno, mas sim motivá-lo a melhorar a sua produção. Após a revisão, obtivemos resultados relacionados aos critérios de correção, conforme veremos na análise de dados.

ETAPA IX: Divulgação**Duração: 50 minutos (1 hora/aula)****Data: 30/11/2017****Recursos: Versão final dos textos produzidos**

Finalizamos a aplicação do produto com o momento em que os alunos cujos textos atenderam a proposta da atividade de produção tiveram a oportunidade de divulgá-los para os outros colegas de turma. Todos tiveram acesso aos textos dos colegas e foi realizada uma votação para a escolha dos três textos mais criativos e que melhor corresponderam à proposta da atividade de produção. Os textos escolhidos serão apresentados na análise de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, procederemos à análise de dados obtidos durante a aplicação da SD. O foco deste trabalho é o incentivo à leitura, à compreensão e à produção textual. Sendo assim, as atividades propostas foram totalmente pautadas nesses aspectos, levando os alunos a desenvolverem habilidades a eles relacionadas. Esta análise foi realizada a partir da descrição dos procedimentos adotados e dos textos produzidos. Destacamos amostras das produções iniciais e finais dos alunos a fim de comprovarmos a necessidade de se tratar a escrita como um processo em sala de aula. Os informantes serão identificados por letras maiúsculas do alfabeto, seguidas do sexo e da idade.

4.1 Os procedimentos iniciais

A atividade diagnóstica aplicada foi a leitura da fábula “O rato e a ratoeira”. Tratou-se de uma leitura inicial do texto que serviu de base para a produção textual orientada ao final da SD. Tivemos como objetivos verificar o desempenho dos alunos durante a atividade de leitura e a observação das respostas dadas aos seguintes questionamentos:

1. Quem já conhecia esse texto?
2. Que nome recebe esse gênero textual? Por quê?
3. Quem são as personagens da história?
4. A história apresenta um problema. Qual?
5. O rato tentou resolver o problema de que maneira? Ele conseguiu?
6. Qual foi o resultado final da história?
7. Que lição pôde ser apreendida?
8. Essa lição pode ser aplicada em situações reais da nossa vida? Quais?

Quanto à atividade de leitura inicial (silenciosa), observamos que a maior parte dos alunos demonstrou interesse em realizá-la, desenvolvendo bem a atividade dentro do tempo estipulado. Em seguida, quando realizamos a leitura oral, a turma conseguiu acompanhá-la com atenção. Recebemos o *feedback* de que o texto era de fácil leitura, e a história, interessante. Isso ficou comprovado através das respostas aos questionamentos. Obtivemos respostas satisfatórias para as questões três a sete, com boa participação da turma. Observamos que, de modo geral, os alunos conseguiram identificar as personagens, o problema, a tentativa de solução, o resultado final e a lição de moral. Houve concordância quanto ao fato de que a lição pode ser

aplicada em situações reais da nossa vida, como na escola e na família, por exemplo. Quanto às questões um e dois, apenas uma aluna disse que já conhecia o texto e apenas um aluno conseguiu classificá-lo como fábula, indicando que suas principais características são a presença de animais personificados e a lição de moral.

Para esta e para todas as outras atividades de leitura orientadas na SD, tomamos por base o pensamento de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), segundo os quais

O trabalho com a leitura na escola deve abranger desde atividades como a localização de informações explícitas em um texto, passando pela identificação do tema, até atividades inferenciais globais ou de sentido de palavras e expressões no contexto em que estão. Ou seja, a compreensão do texto se estende desde a capacidade de reproduzir ou parafrasear uma informação lida até a capacidade de produzir conclusões não presentes no texto, mas “permitidas” pela relação que se pode estabelecer entre o material textual e os conhecimentos do leitor (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 101)

O resultado mais imediato que obtivemos nesta primeira etapa foi a boa receptividade da turma e a percepção de que eles criaram expectativas com relação às próximas atividades, demonstrando o desejo de participar do processo. Não registramos ocorrência de alunos que tenham se recusado a participar da atividade. Infelizmente, por problemas já mencionados na seção 3.2, iniciamos a aplicação do produto com a presença de apenas 18 (dezoito) dos 29 (vinte e nove) alunos que frequentam a classe.

Na 2ª etapa, tratamos da introdução ao gênero textual fábula e ao tema transversal proposto (Ética/Solidariedade). Fizemos a apresentação de *slides* e de vídeo sobre o conteúdo, conforme descrevemos na seção 3.4.1 (Etapa II), com o objetivo de proporcionar à turma uma melhor compreensão sobre a estrutura do gênero com o qual iríamos trabalhar. Além disso, como escolhemos o tema solidariedade, abordado nos PCN sobre os temas transversais, ressaltamos a importância dessa prática em nosso dia a dia. O vídeo “O outro par” serviu de motivação para essa reflexão. A escolha do tema solidariedade também se justifica no fato de que as fábulas abordam diversos temas, sendo este um tema bastante frequente em várias delas. Consideramos satisfatória a participação da turma nessa atividade.

4.2 A montagem das fábulas

Na etapa seguinte, realizamos uma atividade de leitura individual a partir da montagem de fábulas. Cada aluno recebeu um envelope, contendo uma fábula dividida conforme as partes de sua sequência narrativa: situação inicial, problema, tentativa de solução e resultado final. Foram distribuídos cinco textos, no total, resultando na seguinte quantidade de alunos por texto:

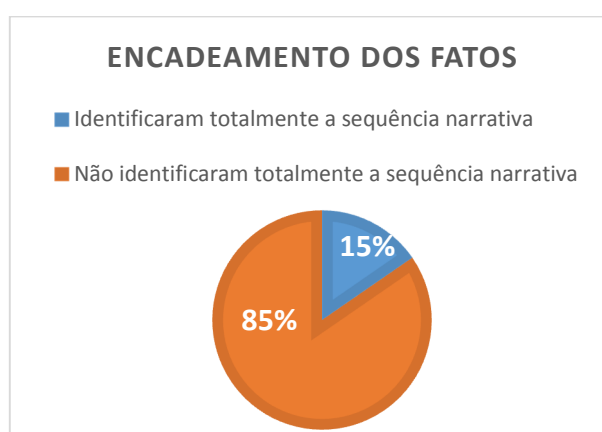
Quadro 2- Quantidade de alunos para cada texto

TEXTO	QUANTIDADE DE ALUNOS
1. A fábula dos porcos-espinhos	6
2. O leão e o rato agradecido	6
3. O beija-flor e o incêndio	5
4. A raposa e a cegonha	5
5. O cavalo e o burro	4

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio de uma leitura atenta, eles deveriam colar as partes numa folha própria para a montagem. Determinamos o tempo de 15 minutos e orientamos que fizessem a atividade com bastante atenção. O objetivo era verificar se eles, por meio da leitura, conseguiriam identificar o encadeamento¹⁸ dos fatos apresentados na sequência narrativa, identificando-os também segundo a nomenclatura que recebem, visto que a montagem foi realizada em folhas que já traziam inscritos os termos: situação inicial, problema, tentativa de solução e resultado final. Pelos motivos descritos na seção 3.4.1 (Etapa III), não obtivemos o resultado esperado, devido ao fato de que poucos alunos conseguiram concluir a atividade com êxito, conforme dados representados no gráfico a seguir.

Gráfico 3- Encadeamento dos fatos



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁸ Koch e Elias (2014) denominam de encadeamento “o inter-relacionamento de enunciados sucessivos, com ou sem elementos explícitos de ligação” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 166).

O Gráfico 3 demonstra que apenas 15% dos alunos que participaram da atividade (quatro alunos) conseguiram, por meio da leitura, identificar toda a sequência narrativa do texto. Foram os seguintes casos:

Quadro 3- Dados dos alunos que identificaram a sequência narrativa

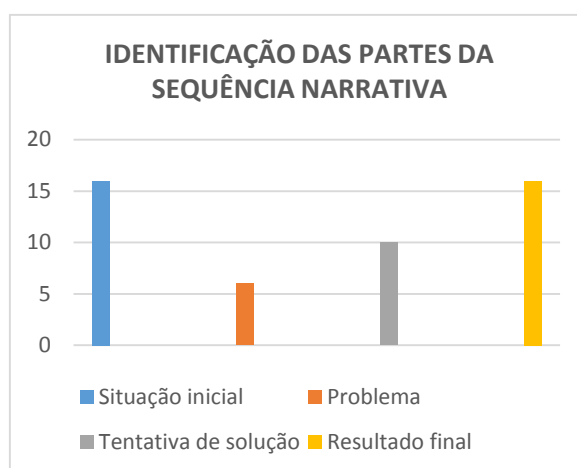
TEXTO	ALUNOS	SEXO	IDADE
1. A fábula dos porcos-espinhos	A	Masculino	14
	B	Masculino	11
2. O leão e o rato agradecido	C	Feminino	12
	D	Masculino	11

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, os outros 85% (equivalentes a 22 alunos) identificaram a sequência parcialmente, formando, portanto, um texto descontínuo. Dentre estes, apenas dois alunos confundiram toda a sequência.

Quanto à identificação do texto por partes, tomando como base a nomenclatura, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4- Identificação das partes da sequência narrativa



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, 16 (dezesesseis) alunos conseguiram identificar a situação inicial e o resultado final das fábulas, demonstrando maior dificuldade em identificar o problema e a tentativa de solução.

Como “a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e

na sua forma de organização” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 57), acreditamos que esta atividade exige condições adequadas de realização, o que não ocorreu no momento da testagem. Por esse motivo, observamos que o resultado também foi prejudicado por circunstâncias externas, que fugiram ao nosso controle.

Posteriormente a essa atividade individual, foi orientada a atividade em grupos. Os alunos que estavam com os mesmos textos se reuniram para comparar as sequências formadas e realizar a leitura oral. Como apenas dois grupos tiveram textos organizados corretamente (ver Tabela 3), os outros grupos precisaram de um suporte maior da nossa parte para que encontrassem a sequência adequada dos textos e pudessem realizar a leitura. Após as devidas adequações, todos os grupos conseguiram realizar a atividade proposta.

4.3 Leitura, interpretação e comparação de versões

Dando continuidade ao trabalho que serve de preparação para a produção textual, após a leitura nos grupos, incentivamos que os alunos discutissem algumas questões sobre o texto, conforme demonstrado na seção 3.4.1 (Etapa IV), a fim de favorecer a compreensão. Em seguida, propusemos que eles mesmos identificassem e escrevessem a lição de moral da fábula do grupo, atividade realizada a partir de uma leitura inferencial¹⁹.

Os resultados foram os seguintes:

Quadro 4- Lições de moral identificadas pelos grupos

TEXTO	LIÇÃO DE MORAL
1. A fábula dos porcos-espinhos	<i>Ame seus amigos na dor e na doença.</i>
2. O leão e o rato agradecido	<i>Não duvide dos mais fracos.</i>
3. O beija-flor e o incêndio	<i>Se vemos o amigo trabalhar, devemos ajudar.</i>
4. A raposa e a cegonha	<i>Nunca deixe o convidado com fome.</i>
5. O cavalo e o burro	<i>Não devemos ser egoístas. Devemos ajudar uns aos outros.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁹ “A leitura inferencial é aquela que exige do leitor transpor a superfície textual e produzir inferências ou realizar outras tarefas baseadas em inferências. Estamos falando de uma leitura mais profunda, de uma compreensão mais consistente do texto” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 105).

Observamos que os grupos um, dois, três e cinco foram capazes de realizar inferências que foram além da superfície do texto, já o grupo quatro reconheceu uma lição de moral que se restringiu ao texto em si. Diante disso, concluímos que

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH; ELIAS, 2014, p. 22).

Após esse momento, consideramos importante que eles socializassem os textos lidos, por isso convidamos um aluno de cada grupo para realizar a leitura oral para toda a turma²⁰. Como a maioria ainda não conhecia as fábulas apresentadas, vimos nisso uma oportunidade de ampliação do repertório deles. A cada leitura, os textos também eram expostos na lousa a fim de que pudessem ser lidos por todos e, em seguida, cada grupo apresentava suas conclusões sobre as questões discutidas, bem como a lição de moral que identificaram (ver Tabela 4). Por meio da apresentação de cada texto e das respostas às questões, procuramos fazê-los perceber que um ponto em comum entre os textos era o fato de que todos abordavam, de diferentes maneiras, o tema solidariedade.

Retomando o que foi apresentado na seção 3.4.1 (Etapa V), observamos que os alunos se interessaram pelos textos e foram bastante participativos nesta etapa, contribuindo para uma discussão muito proveitosa. Por outro lado, percebemos que alguns deles manifestaram desinteresse pela leitura e pela análise dos textos, ficando um tanto dispersos. Ao final, obtivemos o *feedback* de alguns alunos que consideraram a atividade um pouco cansativa, visto que acabou se prolongando muito por conta dos comentários acerca dos textos, além de outras interferências em sala de aula. Acreditamos que isso ocorreu também pelo fato de que realizamos esta etapa numa sexta-feira, dia em que, nesta turma, a carga horária de Língua Portuguesa é de três horas/aula, sendo as duas primeiras aulas geminadas (1º e 2º horários) e a terceira aula no 4º horário, depois do intervalo do recreio. Sendo assim, comprovamos que existem fatores outros que interferem bastante no andamento das atividades e que, muitas vezes, trazem a necessidade de uma mudança no planejamento. Conseguimos realizar o que programamos, mas acreditamos que, nessa turma, talvez tivesse sido mais interessante trabalhar com uma quantidade menor de textos.

²⁰ Foi apresentado um texto por vez.

Destarte, ressaltamos que cada professor deve analisar a realidade da turma na qual será aplicada a SD, verificando a melhor maneira de realizar cada etapa, a fim de obter resultados positivos. Essa sugestão foi inserida no CP.

Na etapa seguinte, após a leitura e a interpretação dos textos, partimos para uma nova leitura, só que dessa vez o objetivo era comparar versões diferentes de uma mesma fábula.

Sendo assim, apresentamos a fábula “A cigarra e as formigas”, de autoria de Esopo, que, por sinal, muitos já conheciam. Conversamos sobre o texto, fazendo os mesmos questionamentos realizados nas etapas anteriores. Em seguida, propusemos a leitura da versão de Monteiro Lobato “A cigarra e as formigas: I - A formiga boa/ II- A formiga má”. Levantamos questionamentos que os levaram a observar as semelhanças e as diferenças entre os textos. A participação da turma foi satisfatória. Eles foram capazes de perceber, dentre outras coisas, que em “A formiga boa”, Monteiro Lobato alterou o final da história utilizando o tema solidariedade em oposição ao tema egoísmo. Essa atividade foi muito importante, visto que serviu de base para a produção textual que a turma realizou na etapa seguinte.

4.4 Planejamento e produção textual

Neste ponto, explicamos que eles fariam uma atividade semelhante à de Monteiro Lobato quando escreveu uma nova versão para “A cigarra e as formigas”, sendo que, para esta atividade, tomaríamos como referência a primeira parte do texto: “I - A formiga boa”. Então retomamos o texto “O rato e a ratoeira”, lido na 1ª etapa, e mencionamos que o final poderia ter sido diferente, caso as personagens fossem mais solidárias com o rato.

Dessa forma, a proposta de produção textual foi a escrita de uma nova versão para a fábula “O rato e a ratoeira”. Nessa nova versão seria mantida a situação inicial e o problema, porém seria alterada a tentativa de solução e o resultado, de modo que fosse inserido no texto o tema solidariedade, assim como fez Monteiro Lobato em “A formiga boa”.

Antes que eles realizassem efetivamente a produção textual, falamos sobre a importância do planejamento da escrita e orientamos a sua realização levantando alguns questionamentos, já apresentados na seção 3.4.1 (Etapa V), cujas respostas seriam bastante úteis na produção do novo texto. Deixamos, portanto, que eles escrevessem livremente suas ideias no papel para que, somente depois, tentassem organizá-las de forma coerente e coesa.

Passarelli (2012), a esse respeito, diz que

O ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias. [...] Não importa por qual

procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do processo de composição em que, hesitantemente, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (PASSARELLI, 2012, p. 153-154).

A etapa seguinte foi totalmente dedicada à produção textual. A correção dos textos foi realizada a partir dos seguintes critérios, os quais foram explicados à turma:

- Compreensão da proposta;
- Organização de estruturas sintáticas que permitem a compreensão das ideias;
- Organização do texto de acordo com a sequência narrativa;
- Marcas de autoria na produção da nova versão.

Chamaremos esse primeiro texto de produção inicial e o texto revisado e editado de produção final. A tabela a seguir apresenta dados referentes aos alunos que participaram das duas etapas da produção textual (Etapa VII – Produção textual e Etapa VIII – Revisão e edição).

Quadro 5- Dados sobre as produções textuais dos alunos

Alunos	Sexo		Idade	Produção inicial	Produção final
	Masculino	Feminino			
A	X		14	X	
B	X		14		
C		X	12	X	X
D		X	13		
E	X		11	X	
F		X	11	X	X
G		X	12	X	X
H	X		14	X	
I	X		15		
J		X	11	X	
K		X	12	X	X
L		X	12	X	X
M		X	13	X	
N	X		13	X	
O	X		14		
P		X	11	X	
Q	X		11	X	
R	X		11	X	X
S	X		13	X	
T	X		12	X	
U		X	11	X	X
V	X		11	X	X
W		X	11	X	X
X		X	11	X	X
Y		X	13	X	X
Z	X		12	X	X
AA	X		12	X	X
BB	X		13	X	X
CC	X		11	X	

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que, dos 29 (vinte e nove) alunos que frequentam a turma, 25 (vinte e cinco) participaram da produção inicial dos textos, ou seja, apenas quatro alunos não compareceram à aula. Dos alunos que estavam presentes, apenas o aluno B (14 anos) se recusou a realizar a atividade, visto que devolveu a folha em branco. Quanto à produção final, verificamos que, mais uma vez por problemas externos, apenas 14 (catorze) alunos compareceram à aula no dia de realização da atividade, portanto, em nossa análise, consideramos apenas os textos dos alunos que participaram das duas etapas, os quais estão em destaque na tabela.

4.5 Revisão dos textos segundo os critérios de correção

É de suma importância a clareza quanto aos aspectos que serão analisados numa produção textual, tanto para o aluno quanto para o professor. Porém, sabemos que a prática docente nem sempre condiz com essa realidade. Muitas vezes, os alunos são encaminhados à escrita sem ter noção do que será avaliado em seus textos. Por outro lado, ao receber os textos produzidos, o docente quase sempre se concentra na correção de erros ortográficos e gramaticais, como afirma Ferrarezi Jr e Carvalho (2017):

Atualmente, a correção da redação escolar tem ido pouco além da revisão ortográfica e, algumas vezes, de concordância e colocação pronominal. Embora isso tenha importância, não é nada comparado à correção do conteúdo e dos instrumentos utilizados pelo autor para a transmissão desse conteúdo, como a seleção vocabular, a estruturação coesa do texto e a coerência discursiva (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 203).

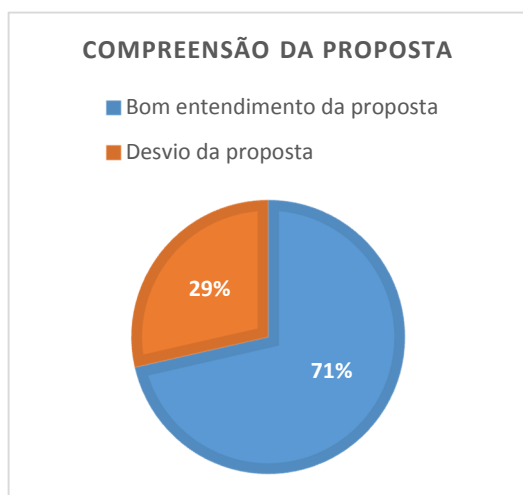
A partir dessa concepção, definimos os critérios de correção das produções textuais resultantes da aplicação da SD, os quais estão descritos na seção 3.4.1 (Etapa VII). Quanto à correção ortográfica, ressaltamos que ela foi levada em consideração apenas na edição do texto, por conta de sua divulgação entre os alunos.

Para Soares (2009, p. 63), “o professor pode assumir papéis diferentes no momento de dar *feedback*, seja auxiliando o aprendiz a burilar os aspectos linguísticos ou discursivos de seu texto, seja avaliando o desempenho do aluno”. Neste trabalho, adotamos como estratégia de revisão a correção textual-interativa, na qual o professor atua

[...] mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando com o texto e com o seu autor. [...] Além disso, ao interagir de forma a não anular a presença do outro, o professor pode incentivá-lo a refletir sobre o que dizer e, assim, auxiliá-lo na melhor forma de organizar o seu discurso, em vez de apenas cobrar-lhe a tarefa (SOARES, 2009, p. 85).

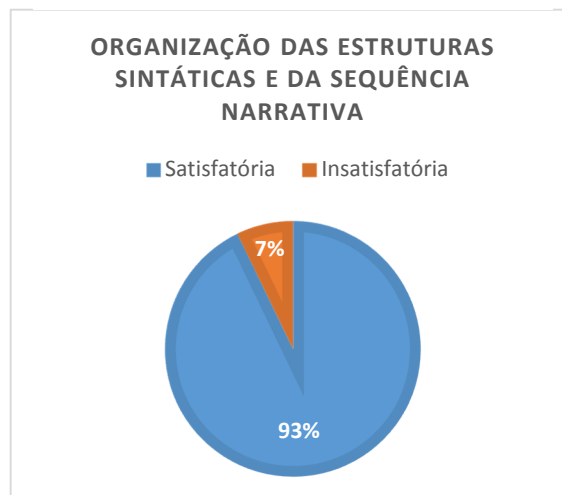
Sendo assim, conversamos com cada aluno individualmente e, com o texto em mãos, apresentamos as possibilidades de revisão, encaminhando-os para a reescrita. Tivemos, nesse momento, todo o cuidado para não afastar o aluno, mas sim motivá-lo a melhorar a sua produção. Após a revisão, obtivemos resultados com relação aos critérios de correção, conforme veremos a seguir.

Gráfico 5- Compreensão da proposta



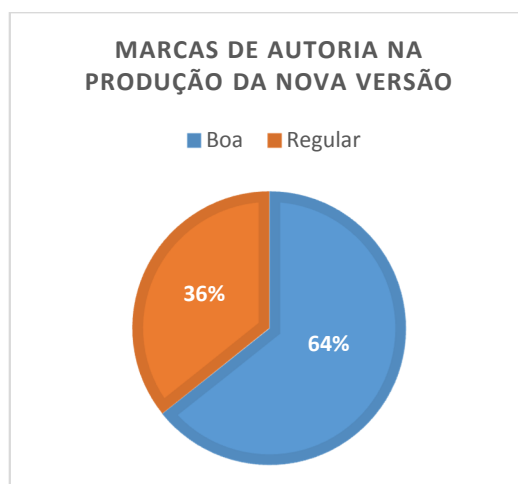
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6- Organização do texto



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 7- Marcas de autoria



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, de modo geral houve compreensão da proposta por parte dos alunos, pois dos 14 (catorze) que produziram, apenas cinco não corresponderam à atividade. Entre as ocorrências, estavam repetições exatas do texto original, sem mudança de sentido. Quanto à organização do texto, as produções iniciais apresentaram necessidade de

ajustes quanto às estruturas frasais e parágrafos, porém, por meio de uma correção indicativa e interativa, questionamos algumas estruturas, fazendo com que os alunos percebessem a necessidade de revisão. Quanto às marcas de autoria, nove alunos conseguiram apresentá-la, inserindo no texto outros elementos além dos encontrados no texto original, enquanto os outros cinco alunos se restringiram ao mesmo texto, sem alterações. Sinalizamos a necessidade da correção ortográfica de algumas palavras, em vista da divulgação dos textos. Consideramos que os resultados foram satisfatórios.

4.6 Um outro final para a fábula

Dando continuidade à análise de dados, passamos a apresentar alguns textos integrantes do *corpus*, ou seja, do conjunto de produções textuais dos alunos. Como mencionamos, tivemos apenas 14 (catorze) alunos participantes das etapas sete e oito, que consistiram, respectivamente, na produção textual e na revisão/edição do texto. Como temos o objetivo de apresentar dados referentes à perspectiva processual da escrita, consideramos apenas os textos que resultaram dessas duas etapas.

Seguimos os critérios de correção estabelecidos e tomamos como base também as reflexões de Ruiz (2015) a esse respeito. Para a autora,

[...] o que dá certo numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto (RUIZ, 2015, p. 12).

Dessa forma, ao procedermos à correção dos textos, buscamos avaliar o todo e não apenas questões de ordem estrutural, como erros de ortografia, de concordância, ou outros “problemas” que normalmente surgem nos textos escolares. Nosso interesse, segundo os critérios estabelecidos, era saber se os alunos

- compreenderam a proposta: criaram um novo final para a história contemplando o tema da solidariedade;
- organizaram as estruturas sintáticas e a sequência narrativa: apresentaram um texto cujas ideias eram compreensíveis para o leitor, redigido de acordo com as características do gênero textual proposto;

- apresentaram marcas de autoria: não se limitaram a repetir totalmente o texto original ou a repeti-lo realizando poucas alterações, mas inseriram novos elementos à história e criaram novas situações a fim de atender à proposta da atividade.

A seguir, apresentamos três textos produzidos pelos alunos A (masculino, 11 anos), B (feminino, 11 anos) e C (masculino, 13 anos). Os textos foram transcritos conforme o aluno-autor escreveu seus parágrafos.

A primeira análise é a do Texto 1, produzido pelo Aluno A (masculino, 11 anos), residente na zona urbana.

1.	Um dia, um rato estava voltando para
2.	sua casa, mas, para sua surpresa havia
3.	uma ratoeira no caminho, então resolveu
4.	pedir ajuda para seus amigos, então foi no
5.	galinheiro, falar com sua amiga galinha,
6.	e disse bem assim:
7.	— Dona galinha me ajude, tem uma ratoeira
8.	no caminho da minha casa — disse o rato.
9.	— Fácil pegue este graveto — Entregando o graveto para o
10.	rato.
11.	Então o rato perguntou:
12.	— O que faço com isso?
13.	— Com este graveto, você vai acionar
14.	o sistema da ratoeira, e depois se livre
15.	dela.
16.	E assim fez o rato. Mas no outro dia,
17.	havia uma ratoeira presa com fita.
18.	Então o rato foi no chiqueiro pedir ajuda
19.	ao porco.
20.	— Senhor porco, apareceu uma ratoeira
21.	presa com fita no caminho da minha
22.	casa.

23.	Então o porco teve uma ideia.
24.	— Eu vou me sujar de lama, entrar na
25.	casa assim a mulher vai querer
26.	me pegar, é o tempo de você pegar um
27.	tesoura e cortar a fita — Disse o porco.
28.	— Ok — disse o rato correndo para sua
29.	casa.
30.	Então o porco entrou dentro da casa
31.	bagunçando a casa toda, então rapidamente
32.	o rato pegou a tesoura e cortou a
33.	fita, se livrando da ratoeira.
34.	Mas então a mulher furiosa armou
35.	sete ratoeiras!
36.	O rato desesperado e sem a quem recorrer
37.	foi falar com a vaca que era muito inteli-
38.	gente:
39.	— Senhora vaca dessa vez a mulher
40.	armou sete ratoeiras! — Disse o rato
41.	desesperado.
42.	A vaca bobou um plano ela disse o
43.	seguinte:
44.	— Senhor rato eu, o porco e a galinha
45.	vamos distrair todos na casa, enquanto
46.	você amarra pedras para acionar o sistema,
47.	das ratoeiras.
48.	O rato impressionado com a inteligência da vaca ficou
49.	calado de tão impressionado, e apenas seguiu o plano.
50.	Tudo deu certo e a mulher simplesmente desistiu
51.	de pegar o rato.
52.	

53.	Moral: Cjude seus amigos, pois eles são a família
54.	que você quis ter.

Texto 1- Produção inicial, aluno A, masculino, 11 anos

Já na produção inicial, observamos que o Aluno A apresenta desenvoltura na escrita. Ele consegue organizar as estruturas frasais de modo a tornar o texto compreensível para o leitor. Notamos que houve entendimento da proposta, pois o aluno foi capaz de dar um novo rumo à história, apresentando marcas de autoria ao desenvolver o texto de modo original, a partir de suas próprias reflexões. A necessidade de revisão foi mínima, pois o texto apresenta uma estrutura satisfatória, levando em consideração que foi escrito por uma criança de 11 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental. Chamamos a atenção para aspectos de ordem estrutural, como a organização dos parágrafos, por exemplo. As observações foram realizadas por meio de correção indicativa, no texto do aluno, e de forma interativa, por meio de diálogo.

1.	Um dia, um rato estava roltando para sua
2.	casa, mas, para sua surpresa, havia uma
3.	ratseira no caminha, então resolveu pedir
4.	ajuda para seus amigos. Então foi ao galimheiro
5.	falar com sua amiga galinha e disse bem
6.	assim:
7.	— Dona galinha, me ajude, tem uma ratseira
8.	no caminha da minha casa — disse o rato
9.	— Fácil! Pegue este graveto — disse entregando o
10.	graveto para o rato.
11.	Então o rato perguntou:
12.	— O que faço com isso?
13.	— Com este graveto, você vai acionar o
14.	sistema da ratseira, e depois se livra
15.	dela.
16.	E assim fez o rato. Mas no outro dia, havia
17.	uma ratseira presa com fita.
18.	Então o rato foi ao chiqueiro pedir ajuda ao

19.	perce.
20.	— Senhor perce, apareceu uma ratoeira pre-
21.	sa com fita no caminho da minha casa.
22.	Então o perce teve uma ideia.
23.	— Eu vou me sujar de lama e entrar na
24.	casa. Assim a mulher vai querer me
25.	pegar, é o tempo de você pegar uma
26.	tesoura e cortar a fita — disse o perce.
27.	— Ok — disse o rato correndo para sua
28.	casa.
29.	Então o perce entrou dentro da casa
30.	bagunçando a casa toda, então rapida-
31.	mente o rato pegou a tesoura e cortou
32.	a fita, se livrando da ratoeira.
33.	Mas então a mulher furiosa armou sete
34.	ratoeiras!
35.	O rato desesperado e sem a quem re-
36.	correr foi falar com a vaca, que era
37.	muito inteligente:
38.	— Senhora vaca dessa vez a mulher
39.	armou sete ratoeiras! — Disse o
40.	rato desesperado.
41.	A vaca bobou um pouco. Ela disse o
42.	seguinte:
43.	— Senhor rato, eu, o perce e a ga-
44.	linha vamos distrair todos da casa, en-
45.	quanto você amarra pedras para acionar
46.	o sistema das ratoeiras.
47.	O rato impressionado com a inteligência da
48.	calado de tão impressionado, e apenas seguiu

49.	plane. Jude deu certo e a mulher simplesmente
50.	desistiu de pegar o rato.
51.	
52.	Moral: Cuide seus amigos, pois eles são a família
53.	que você quis ter.

Texto 1- Produção final, aluno A, masculino, 11 anos

Como é possível observar, na produção final, o Aluno A não realizou alterações significativas em seu texto, porém nos chamou a atenção o fato de que ele modificou a grafia da palavra *imprecionado* (l. 47) que, na produção inicial, estava grafada de acordo com a norma-padrão (*impressionado*). Apesar disso, na linha seguinte, o aluno escreve *impressionado* (l. 48), demonstrando que realmente conhece a grafia da palavra. Esse fato nos leva a entender que outros fatores interferiram no momento da revisão, fazendo com que ocorresse a troca. Demonstra também a necessidade de se revisar o texto várias vezes até chegar à versão final. Neste trabalho, apresentamos textos que, por conta do curto espaço de tempo da aplicação do produto, foram revisados apenas uma vez. Entendemos que outras revisões seriam necessárias.

Segue o Texto 2, escrito pelo Aluno B (feminino, 11 anos) residente na zona urbana.

1.	A vida da quele rato de cor singa e de pelos
2.	erichados era muito boa.
3.	Candando curiosamente, como sempre fazia, o
4.	rato descobriu uma ratoeira escondida ardi-
5.	lesamente no caminho que ele sempre costuma-
6.	va anda. Nervoso com a descoberta, ele
7.	mão perdeu tempo, tinha que avisar os
8.	amigos.
9.	Ele foi logo avisa uma gorda galinha, e
10.	sabia, o rato falou a dona galinha:
11.	— Eu encontrei uma ratoeira e que eu fasso e
12.	um perigo para todo, e a galinha responde:
13.	— Temas que resolver este problema, porque

14.	pode ferir todos mas, principalmente você seu
15.	rato, então o rato foi perguntar a opinião
16.	do porco, o rato perguntou ao porco qual
17.	a sua ideia, - O porco respondeu
18.	- Nós podemos tentar tirar a ratueira,
19.	do lugar - O rato mais tranquilo foi avisar
20.	a vaca para ela ajudar - A vaca tranquila
21.	tirando seu leite e guardando para o
22.	inverno, e o rato chegou e descontentou ela
23.	e choveu leite para todo lado, então
24.	a vaca falou que não quer, - o rato respon-
25.	deu eu quero uma solução para tirar a
26.	ratueira, e a vaca respondeu - Nós podemos
27.	tirar com um pedaço de pau para não
28.	machucar ninguém - Então foi isso que
29.	fizeram, e conseguiram tirar a ratueira.
30.	- O Deme nunca mais colocou as ratueiras
31.	e ficou tudo bem.
32.	
33.	Quando todos fazem sua parte o problema
34.	é solucionado.

Texto 2- Produção inicial, aluno B, feminino, 11 anos

Percebemos que o Aluno B também consegue desenvolver o texto de maneira satisfatória, apresentando as etapas da sequência narrativa de forma compreensível para o leitor. Demonstra que entendeu a proposta, criando uma nova versão para a história, mostrando o que aconteceria caso as personagens agissem com solidariedade. Observamos, no texto, a referência a outra fábula lida durante a aplicação da SD. A ocorrência é verificada nas linhas 20 a 22, que remetem à fábula “A cigarra e as formigas”, na qual as formigas guardavam provisões para o inverno. Na versão do Aluno B, é a vaca guarda leite para o inverno, porém o rato a atrapalha e “chove” leite para todo lado. No momento da divulgação dos textos para a turma, essa parte

da narrativa provocou muitas gargalhadas. O texto foi considerado criativo e agradou a todos. Sendo assim, concluímos que a produção apresenta marcas de autoria.

Quanto à superfície do texto, verificamos que a ocorrência de erros de ortografia e a falta de organização dos parágrafos se deu com maior frequência que no Texto 1. Realizamos o mesmo procedimento de chamar a atenção para os aspectos de ordem estrutural, por meio da correção indicativa, no texto do aluno, bem como através da interação por meio do diálogo.

1.	A vida daquele rato de cor cinza e de
2.	peles eriçadas era muito boa.
3.	Candando curiosamente, como sempre fazia, o
4.	rato descobriu uma ratoeira escondida ardilosamen-
5.	te no caminho que ele sempre costumava andar.
6.	Nervoso com a descoberta, ele não perdeu
7.	tempo, tinha que avisar os amigos.
8.	Ele foi logo avisar uma gorda galinha,
9.	e sabia, o rato falou a dona galinha:
10.	— Eu encontrei uma ratoeira. O que eu faço?
11.	É um perigo para todos.
12.	— Temos que resolver este problema, porque
13.	pode ferir todos nós, principalmente você seu
14.	rato.
15.	Então o rato foi perguntar a opinião do porco:
16.	— Qual a sua ideia?
17.	— Nós podemos tentar tirar a ratoeira do lugar.
18.	O rato mais tranquilo foi avisar a vaca
19.	para ela ajudar. A vaca tranquila tirando
20.	seu leite e guardando para o inverno,
21.	e o rato chegou e desconcentrou ela
22.	e choveu leite para todo lado, então
23.	a vaca perguntou o que ele queria.
24.	— Eu quero uma solução para tirar a

25.	ratadeira.
26.	— Nós podemos tirar com um pedaço de
27.	pau para não machucar ninguém.
28.	Então foi isso que fizeram e consegui-
29.	ram tirar a ratadeira. O dono nunca
30.	mais colocou a ratadeira e ficou tudo bem!
31.	
32.	Quando todos fazem sua parte o problema
33.	é resolvido.

Texto 2- Produção final, aluno B, feminino, 11 anos

Na produção final, observamos que o Aluno B manteve a sequência narrativa apresentada na produção inicial, com a supressão de algumas frases, reorganização de parágrafos e a “higienização” do texto quanto aos erros de ortografia, com vistas à sua divulgação entre os colegas de turma. Como no caso anterior, entendemos que o texto poderia passar ainda por outras revisões.

A seguir, o Texto 3, escrito pelo Aluno C (masculino, 13 anos), residente na zona rural.

1.	Era uma vez uma rato de
2.	peles brisadas ele morava na
3.	fazenda e quando estava
4.	caminhando a caiu uma ratadeira
5.	no chão ele foi dizer a dona
6.	galinha que já estava com pintinhos
7.	ela mandou chamar o porco e
8.	a vaca para uma reunião sobre
9.	a ratadeira as 8 h eles se encontraram
10.	e planejaram no outro dia
11.	eles foram até a ratadeira
12.	e seguiram com o plano os pintinhos
13.	com muito cuidado amarelo a

14.	Rateira com um barbante e arraca
15.	arestou com a boca e a porte
16.	teve a cuidado de jocar ela me
17.	bueiro aí o rato ficou muito feliz
18.	por ter os amigos perperto
19.	
20.	O meral da istoria dede entre
21.	amigos fica mais foel

Texto 3- Produção inicial, aluno C, masculino, 13 anos

O Aluno C, em contrapartida às análises anteriores, apresenta um texto em discurso indireto, adequado às características do gênero textual, organizado de forma compreensível para o leitor, apesar dos constantes erros de ortografia e do imbricamento de frases. Demonstra que entendeu a proposta, produzindo uma nova versão do texto indicado. Além disso, apresenta marcas de autoria, pois elaborou seu texto de modo próprio e original. Seguimos os mesmos procedimentos de correção das outras redações (indicativa e interativa), porém demos maior atenção a esse aluno, devido às dificuldades de organização textual que ele apresenta, incentivando-o a melhorar cada vez mais a sua produção.

Em sequência, apresentamos a produção final do Aluno C.

1.	Era uma vez rate de peles
2.	erisades. Ele morava na fazenda
3.	e quando estava caminhando. Ele
4.	faleu a dona galinha, que já
5.	estava com pintinhos. Ele mandou
6.	chamar o porco, arraca para uma
7.	reunião sobre a rateira às 8h.
8.	Eles si encontraram e planejaram.
9.	No outro dia, eles foram ate
10.	a rateira e seguiram com a pla-
11.	me. Os pintinhos, com muita coidade,

12.	amarrara a Ratoeira com barbante
13.	e a vaca arrastou com boca
14.	e se percebeu a cidade de,
15.	jogar a ratoeira no buraco. O rat-
16.	o ficou muito feliz por ter seus
17.	amigos por perto.
18.	
19.	O mercau da historia: tudo
20.	entre amigos fica mais facil

Texto 3- Produção final, aluno C, masculino, 13 anos

O Aluno C também manteve a sequência apresentada na produção inicial. Seguindo as orientações recebidas durante o momento de revisão, realizou a reescrita, modificando sua estrutura ainda de forma insuficiente, apresentando “problemas” na superfície do texto, apontando, portanto, para a necessidade de outras revisões.

Consideramos satisfatórios os dados obtidos, de modo que a escrita processual é uma prática que realmente leva o aluno a apresentar progressos na atividade de produção textual, sendo, portanto, cada vez mais necessária a aplicação dessa metodologia em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo percurso teórico-metodológico percorrido até a realização da testagem do produto, que resultou na elaboração deste relatório, só temos a concluir que é possível realizar práticas educacionais inovadoras nas aulas de Língua Portuguesa, mas isso demanda esforço, dedicação e planejamento.

Sabemos o quanto é desafiante o dia a dia da sala de aula, pois são muitos os problemas que se apresentam. A título de exemplo, estão os que expus neste relatório. Apesar disso, não podemos ficar paralisados. É preciso que algo seja feito a fim de enfrentarmos com mais leveza as várias situações que se apresentam, tirando delas proveito a fim de obtermos os melhores resultados possíveis. É preciso também reconhecer a importância do papel do professor nesse processo e o quanto é preciso avançar na busca de estratégias para o desenvolvimento de um trabalho mais relevante e eficiente.

A SD aqui apresentada e analisada foi aplicada numa turma de 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Esperidião Monteiro, localizada no município de Santo Amaro das Brotas-SE. Para tanto, foi privilegiado o gênero textual fábula, a partir do qual foram trabalhadas questões pertinentes à leitura, à compreensão e à escrita numa perspectiva textual-interativa da linguagem. Metodologicamente, a SD foi estruturada a partir de textos do referido gênero, envolvendo atividades de leitura, interpretação e escrita processual. Em nossa análise de dados, verificamos que os alunos ampliaram suas competências discursivas em diversos pontos, tais como: o reconhecimento da fábula enquanto gênero textual; a função social desse gênero; a reflexão crítica sobre as temáticas apresentadas; e a apropriação de procedimentos de escrita, planejamento e revisão.

Reconhecemos que as dificuldades de leitura e produção textual dos nossos alunos não foram sanadas, e nem tínhamos essa pretensão. Não é possível, num espaço de tempo tão curto, resolvermos problemas que já perduram por algum tempo, mas acreditamos que trabalhos como este e outros que são produzidos no âmbito do Profletras podem contribuir bastante para a realização de práticas pedagógicas realmente eficazes.

Realizamos o que diz a lição de moral ensinada pelo beija-flor: é preciso que cada um faça a sua parte. Estamos dando a nossa contribuição não apenas por meio deste material, mas todos os dias, quando entramos na sala de aula e tentamos fazer algo diferente, afinal “a reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar” (ANTUNES, 2014, p. 33).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/1Rk4QUm>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Apresentação dos temas transversais: Ética. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2HdO3Bl>. Acesso em: 07 set. 2017.

CANTON, Katia. **Era uma vez Esopo**: recontado por Katia Canton. São Paulo: DCL, 2006.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...** Caderno do Professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: De Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora UNB, 2003.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, vol. 1. Rio Grande do Sul: UnilaSalle Editora, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2HLLYh9>. Acesso em: 15 set. 2017.

MACHADO, Ana Queli Tormes; FRANZ, Edineia. **Fábula:** uma fonte de motivação para a produção textual e leitura. Disponível em: <https://bit.ly/2HaDPWd>. Acesso em: 22 out. 2017.

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

MELO, Sílvia Mara de. **A criatividade na produção textual.** Disponível em: <https://bit.ly/2HBtL8o>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula:** tipos e gêneros textuais. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Leilane Ramos da. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (Org.). **Gênero, livro didático e concepção da escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Silvana Ferreira de *et al.* A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e escrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-135.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos seu(sua) filho(a) para participar de uma pesquisa intitulada **LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO FÁBULA EM CENA**. Trata-se de uma pesquisa realizada pela professora-pesquisadora **DALILA SANTOS BISPO**, sob a orientação da Doutora **LEILANE RAMOS DA SILVA**, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO**.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver atividades de leitura e escrita com foco no gênero textual fábula. As informações coletadas serão utilizadas no desenvolvimento de um trabalho produzido no âmbito do **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS** e em futuras publicações. Os registros feitos terão caráter confidencial, de forma que a autoria será mantida em sigilo.

Nenhum valor financeiro será cobrado para a participação na pesquisa, assim como não haverá remuneração para os participantes. A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária e ele(ela) poderá recusar-se a participar ou interromper a participação a qualquer momento.

Agradecemos sua colaboração.

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo e que o(a) participante recebeu todas as informações necessárias, as quais foram fornecidas por meio de uma linguagem adequada e compreensível.

Profª Dalila Santos Bispo – Pesquisadora

Declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) nas atividades do projeto de pesquisa “Leitura, compreensão e produção textual: o gênero fábula em cena”.

Santo Amaro das Brotas, ____ de _____ de 2017.

Nome do(a) aluno(a): _____

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE 2 – Caderno Pedagógico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
PROFLETRAS**

DALILA SANTOS BISPO

CADERNO PEDAGÓGICO



Ler e escrever: uma viagem fabulosa

**MANUAL DO PROFESSOR
Orientações para produção de textos**

**São Cristóvão/SE
2018**

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega professor(a),

O material que você tem em mãos foi produzido a partir de reflexões acerca dos desafios que enfrentamos no cumprimento da tarefa de ajudar nossos alunos a desenvolverem as habilidades de leitura, compreensão e produção textual. É fruto de estudos e pesquisas realizados durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que tem como foco a conciliação do saber científico à prática docente. Oferecido a professores que estão efetivamente em sala de aula na Educação Básica, o curso proporciona uma rica troca de experiências entre os mestrandos, além de neles provocar uma contínua reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Sem dúvidas, uma grande contribuição para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

A Sequência Didática (SD) aqui apresentada, direcionada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, descreve o passo a passo de um trabalho com o gênero textual *fábula* e pretende ser um subsídio para qualquer professor que deseja realizar atividades de leitura e escrita que possam contribuir efetivamente para a progressão da aprendizagem de seus alunos nesses aspectos.

Na formulação deste Caderno Pedagógico (CP), buscamos fundamentação em pesquisas recentes sobre o ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por teóricos que têm se dedicado à elaboração de novas propostas didáticas. Além disso, muito do que você encontrará aqui também tem como base alguns anos de experiência pessoal em sala de aula.

Acreditamos que este é um trabalho que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades a que se propõe. Não sendo, obviamente, um instrumento acabado, é passível de adaptações conforme a realidade do público-alvo de cada professor.



Que você obtenha sucesso em seu trabalho!

A autora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
O texto como unidade básica do ensino.....	3
O gênero textual <i>fábula</i>	5
Gêneros textuais e temas transversais.....	6
O trabalho com a leitura e a compreensão textual	7
Produção textual como processo.....	8
SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	10
1ª ETAPA: Apresentação da proposta de trabalho.....	11
2ª ETAPA – Introdução ao gênero textual e ao tema transversal proposto.....	13
3ª ETAPA – Leitura	15
4ª ETAPA – Interpretação	16
5ª ETAPA – Comparando versões	18
6ª ETAPA – Planejamento.....	19
7ª ETAPA – Produzindo uma nova versão.....	20
8ª ETAPA - Revisão e edição	22
9ª ETAPA - Divulgação	23
PALAVRA FINAL	24
REFERÊNCIAS E FONTES	25
ANEXOS	27

INTRODUÇÃO

Este CP foi elaborado a partir de estudos acerca do trabalho com gêneros textuais na Educação Básica. É produto de um engajamento na proposta de desenvolver atividades que contribuam para a obtenção de melhores resultados quanto às habilidades de leitura, compreensão e produção textual de alunos da rede pública que estão nesse período de sua vida escolar.

A experiência prática com este material nos revelou a concreta possibilidade de realização das atividades aqui descritas, com o consequente alcance dos objetivos propostos, porém com a certeza de que este não é um instrumento conclusivo, enrijecido, acabado, sendo, pois, passível de adaptações conforme a realidade das turmas nas quais será aplicado. Reconhecemos que toda sala de aula é heterogênea, possuindo, cada uma delas, suas peculiaridades, as quais devem ser levadas em consideração quando da proposição de quaisquer atividades.

Sendo este um trabalho desenvolvido a partir de estudos recentes sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008); leitura e compreensão de textos (KOCH; ELIAS, 2014; 2017); escrita como processo (PASSARELLI, 2012); avaliação e reescrita de textos escolares (SUASSUNA, 2011); produção e revisão textual (SOARES, 2008); produção de textos na educação básica (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017); correção de redações na escola (RUIZ, 2015); e práticas docentes nas aulas de português (ANTUNES, 2014), apresentaremos a seguir uma breve exposição do embasamento teórico utilizado em sua elaboração.

O texto como unidade básica do ensino

Assim como “o estudo dos gêneros textuais não é novo” (Marcuschi, 2008, p. 147), a proposta de trabalho com os gêneros textuais em sala de aula também não é tão recente. Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam essa prática.

Compreendendo que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19), os parâmetros sugerem a criação de condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, considerando-se que a educação deve ser comprometida com o exercício da cidadania.

Dentre os vários aspectos da competência discursiva está a capacidade de utilizar a língua de modo variado, no intuito de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução, concebendo, assim, a língua como instrumento flexível, contrariando a concepção de língua como sistema homogêneo. Dessa forma, os PCN afirmam que as demandas sociais desta época exigem níveis de leitura e de escrita que tendem a ser cada vez mais crescentes, sendo necessária a constante revisão dos métodos de ensino referentes ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Nesse âmbito, o ensino da língua não pode ocorrer de modo descontextualizado, tomando como base somente o aspecto gramatical e se excluindo o desenvolvimento da competência discursiva, afinal, no atual contexto, é ultrapassada a prática de ensino da língua que se restringe à análise de estratos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) de forma isolada. Sendo assim, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23).

Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo”. Há uma infinidade de gêneros que podem e devem ser contemplados nas aulas de Língua Portuguesa, visto que “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de

diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24).

O gênero textual *fábula*

As *fábulas*, em geral, são textos muito conhecidos de todos nós, não é mesmo? De uma forma ou de outra, elas fizeram parte das nossas vidas, em especial no período da infância. São aquelas “historinhas” contadas por nossos avós, pais, professores... Textos que ficaram guardados em nossa memória e que, vez por outra, fazem-nos recordar uma lição importante.

Visto que as atividades deste CP foram elaboradas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que estão, em média, na faixa etária dos 11 anos, consideramos oportuno o desenvolvimento de um trabalho com *fábulas*. A escolha desse gênero textual justifica-se por ser uma narrativa curta, de fácil compreensão, que serve para ilustrar um vício ou uma virtude de forma simples e bem-humorada.

A *fábula* seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada (LIMA; ROSA, 2012, p. 154).

O que muda, através da História, é um jeito particular de contar as *fábulas*, que varia de cultura para cultura. E as *fábulas* servem perfeitamente para essa adaptação às diversas visões de mundo, em diferentes épocas e locais (CANTON, 2006, p. 10).

Proporcionando uma leitura crítica, a *fábula* torna-se um valioso instrumento para o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, possibilitando a observação de situações de conflito, oportunizando a reflexão e a análise de soluções.

Por apresentar situações e conflitos do cotidiano, a *fábula* conduz o leitor a identificar-se com o que lê. Por sua vez, o caráter disciplinar presente na lição de moral, característica inerente

a esse gênero textual, faz com que ele nem sempre seja bem visto pelos docentes, como se o trabalho com os alunos tivesse de ficar centrado nesse aspecto. Realmente, não faz sentido usar essas histórias apenas com a finalidade de disciplinar em sala, mas vale a pena organizar uma discussão com as crianças no intuito de fazê-las compreender que as regras ditadas pelas *fábulas* não são válidas em qualquer situação, cabendo ainda a análise crítica e a contextualização da história, já que os autores elaboraram as lições de moral de acordo com a época em que viveram.

Gêneros textuais e temas transversais

No texto dos PCN, dentre os objetivos elencados para o Ensino Fundamental, o primeiro a ser citado é o seguinte:

[que os alunos sejam capazes de] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Observa-se que as práticas de ensino, segundo os parâmetros, devem estar comprometidas com o exercício da cidadania. Sendo assim, elencam, baseados no texto da Constituição Federal, princípios segundo os quais deve ser orientada a educação escolar. São eles: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

A par dessa questão, a seleção dos textos que devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa deve ser condizente com a proposta de favorecer aos alunos a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, bem como os usos artísticos da linguagem a fim de possibilitar uma plena participação na sociedade.

O enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da ideia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros (BRASIL, 1998, p. 75).

Para a elaboração deste CP, foi escolhido o tema transversal *Ética*, a partir da escolha de *fábulas* que abordam, em suas narrativas, o subtema *Solidariedade*, a fim de provocar uma reflexão sobre situações do cotidiano que os próprios alunos podem trazer para discussão em sala de aula, identificando, a partir dos textos lidos,

momentos em que se faz necessária a prática da solidariedade;

formas de exercer a solidariedade no dia a dia (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais, como calamidades públicas;

a disposição para ajudar outras pessoas sempre que possível;

soluções para problemas comunitários através de diversas formas de cooperação mútua.

O trabalho com a leitura e a compreensão textual

Como docentes no ensino da língua, estamos acostumados a afirmar e a ouvir afirmações acerca da importância do incentivo à leitura em sala de aula. Porém, sabemos que esta é uma tarefa bastante complexa, que exige de nós algumas horas de estudo e planejamento. Um ponto importante, visto que são várias as concepções de língua, é definirmos qual dessas concepções queremos adotar, pois são essas concepções que embasam as práticas de ensino, ou seja, a depender do entendimento que temos da língua, seguiremos metodologias específicas em nossas abordagens.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Este material trabalha com a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual o foco é na interação autor – texto – leitor. Nesse caso, “os sujeitos são vistos como

atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10).

Nesse processo, é importante também ter clareza quanto à noção de texto e de funcionamento do texto. Na escola, quase sempre o texto é tratado como um produto finalizado, que funciona como uma caixa da qual retiramos “coisas”.

Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Sendo a língua uma atividade interativa e não apenas um sistema de signos, o texto é um evento comunicativo e não apenas um produto. Os processos de compreensão estarão relacionados, portanto, às atividades, às habilidades, aos modos de produção de sentido, bem como à organização e à condução das informações.

Produção textual como processo

Trabalhar com produção de textos normalmente é uma atividade inquietante tanto para alunos quanto para professores. Concorde?

Passarelli (2012) afirma que, por conta das formas de comunicação virtual, nunca se escreveu (ou melhor, se teclou) tanto, fato que tem contribuído bastante para o crescimento da interação pela linguagem verbal. Apesar disso, mesmo com a mudança de perspectiva com relação à escrita, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os alunos continuam apresentando baixo desempenho e os professores continuam se sentindo impotentes diante dessa situação. Talvez essa sensação de impotência seja provocada pela persistência na realização de práticas de

ensino inadequadas e irrelevantes, que não proporcionam resultados satisfatórios. Isso confirma a necessidade de formação permanente do profissional.

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

Observa-se, portanto, que pesquisas recentes sobre o tema apresentam mudanças consideráveis no trato com a escrita em sala de aula. Assume-se uma nova postura, deixando-se de considerar a escrita como um produto e passando-se a considerá-la como um processo que ocorre em etapas, as quais servem de base para a produção escrita orientada neste CP, como veremos mais adiante. São elas: *planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar*.

Considerando-se que “o estudante deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 22), é importante, ao final do processo, que ocorra a socialização dos textos produzidos com outras pessoas e não apenas com o professor. O docente deve promover situações nas quais os textos sejam socializados ao menos com outros estudantes.



Professor(a), agora que já indicamos as bases teóricas deste material, que tal conhecer as atividades que ele propõe? Vamos lá! A seguir, apresentaremos a estrutura da SD.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Etapas	Atividades	Tempo
I. Apresentação da proposta de trabalho	✓ Apresentação da proposta de trabalho;	50 minutos
Motivação	✓ Motivação para que todos participem das atividades;	
Atividade diagnóstica	✓ Leitura da <i>fábula</i> “O rato e a ratoeira”;	
	✓ Discussão sobre os sentidos do texto;	
	✓ Análise do conhecimento da turma sobre o gênero textual proposto.	
II. Introdução ao gênero textual e ao tema transversal proposto	✓ Apresentação do gênero <i>fábula</i> ;	50 minutos
	✓ Discussão sobre o conceito de solidariedade (tema transversal).	
III. Leitura	✓ Montagem de uma <i>fábula</i> identificando a sequência narrativa (atividade individual);	50 minutos
	✓ Análise das sequências narrativas formadas (em grupos);	
	✓ Leitura coletiva dos textos (em grupos).	
IV. Interpretação	✓ Reconhecimento das lições de moral;	100 minutos
	✓ Leitura oral expressiva feita por um aluno de cada grupo;	
	✓ Exposição dos textos na lousa;	
	✓ Discussão orientada acerca dos sentidos e da estrutura de cada texto.	
V. Comparando versões	✓ Leitura da <i>fábula</i> “A cigarra e as formigas”, de Esopo;	50 minutos
	✓ Discussão sobre os sentidos do texto;	
	✓ Leitura da versão escrita por Monteiro Lobato: “A cigarra e as formigas” - “A formiga boa” e “A formiga má”;	
	✓ Discussão sobre as semelhanças e diferenças entre os textos.	
VI. Planejamento	✓ Releitura da <i>fábula</i> “O rato e a ratoeira”;	50 minutos
	✓ Discussão sobre a inserção do tema solidariedade no texto;	
	✓ Esboço de ideias para uma nova versão do texto.	
VII. Produzindo uma nova versão	✓ Produção textual de uma nova versão da mesma <i>fábula</i> , abordando o tema transversal solidariedade (atividade individual).	100 minutos
VIII. Revisão e edição	✓ Reescrita do texto a partir das considerações feitas pelo(a) professor(a).	50 minutos
IX. Divulgação	✓ Roda de leitura para socialização dos textos produzidos e escolha da(s) versão(ões) mais criativa(s).	50 minutos

1ª ETAPA: Apresentação da proposta de trabalho

Objetivos:

- ✓ Conhecer a proposta de trabalho que será desenvolvida;
- ✓ Compreender a importância da participação efetiva em todas as atividades;
- ✓ Demonstrar os conhecimentos prévios acerca do gênero textual proposto para esta SD.

Material necessário:

- ✓ Fotocópias da *fábula* “O rato e a ratoeira”.

➤ Para início de conversa...

*Professor(a),
ao final deste CP, na
seção ANEXOS, você
encontrará todas as
fábulas utilizadas, bem
como suas referências.
Boa leitura!*



Caro(a) colega, você deve saber que existem várias maneiras de iniciar os alunos no estudo e na produção de um gênero textual, não é mesmo? Esta SD traz sugestões de atividades que foram efetivamente realizadas, obtendo resultados satisfatórios e que, esperamos, possa ajudá-lo(a) a trilhar um caminho igualmente exitoso com seus alunos.

Nesta etapa, inicialmente você vai apresentar a proposta de trabalho que será desenvolvida nas próximas aulas. Não dê muitas pistas sobre o que será feito para não estragar a “surpresa”, porém deixe claro que o intuito é levá-los a progredirem na leitura e na escrita e que, para isso, será de suma importância o empenho de cada um na realização de todas as atividades.

Para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a *fábula* provavelmente não é um gênero textual desconhecido, visto que costuma ser bastante lido nas séries iniciais. Sendo assim, você pode sugerir a leitura do texto “O rato e a ratoeira” a fim de realizar uma atividade de leitura inicial que, ao mesmo tempo, funcionará como atividade diagnóstica, pois será possível perceber se os seus alunos

- ✓ conhecem o texto lido;
- ✓ sabem de que gênero textual se trata;
- ✓ identificam as características do gênero textual.

∞ **Atividades**

- ✓ Distribua as cópias do texto para os alunos;
- ✓ Solicite que eles realizem a leitura de reconhecimento do texto (leitura individual silenciosa);
- ✓ Em seguida, é oportuno você mesmo(a) fazer a leitura oral expressiva a fim de que os alunos acompanhem e percebam a entonação adequada para o texto;
- ✓ Após a leitura, algumas questões podem nortear a conversa:

QUESTÕES NORTEADORAS

- Quem já conhecia esse texto?
- Que nome recebe esse gênero textual? Por quê?
- Quem são as personagens da história?
- A história apresenta um problema. Qual?
- O rato tentou resolver o problema de que maneira? Ele conseguiu?
- Qual foi o resultado final da história?
- Que lição pôde ser apreendida?
- Essa lição pode ser aplicada em situações reais da nossa vida? Quais?

- ✓ Caso haja tempo, é interessante realizar a leitura em forma de jogral, definindo os alunos que representarão cada personagem. Os alunos terão a oportunidade de fazer a leitura oral e, ao mesmo tempo, dramatizar a história.

2ª ETAPA – Introdução ao gênero textual e ao tema transversal proposto

Objetivos:

- ✓ (Re)Conhecer o gênero textual *fábula*: origens, principais autores, estrutura, propósitos comunicativos;
- ✓ Identificar que as *fábulas*, em suas lições de moral, apresentam valores que são úteis para o bom convívio em sociedade. Um desses valores é a solidariedade;
- ✓ Reconhecer o que é a solidariedade, bem como a importância de praticá-la em nosso dia a dia.

Materiais necessários:

- ✓ Projetor multimídia;
- ✓ *Notebook*;
- ✓ *Slides* sobre o gênero textual *fábula*;
- ✓ Vídeo relacionado ao tema transversal Ética (solidariedade).

≈ (Re)Conhecendo o gênero textual

As *fábulas* são textos divertidos e interessantes, pois aguçam a nossa imaginação. O fato de seus personagens, que geralmente são animais, apresentarem características humanas nos leva a refletir sobre nossas atitudes diante das mais variadas situações. De forma simples e lúdica, esse gênero textual consegue transmitir suas mensagens, realizando seu propósito comunicativo, despertando o interesse não só de crianças, mas de pessoas de todas as idades. Apesar de o caráter moralizante das *fábulas* nem sempre ser bem visto pelos educadores, defendemos, nesta proposta, o trabalho com o gênero em sua totalidade, aproveitando o aspecto moralizante para trabalhar temas transversais. Neste caso, o tema transversal escolhido foi a *Ética* e,

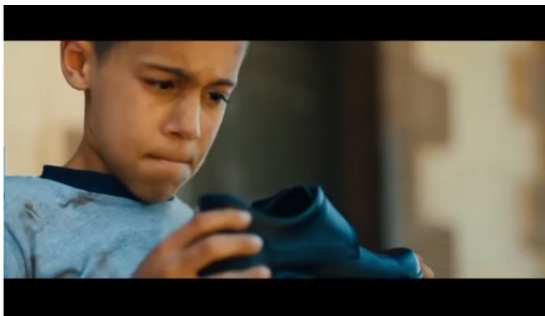
dentro desse tema, a *Solidariedade*. Por esse motivo, os textos escolhidos seguem essa vertente.

Nesta segunda etapa, sugerimos a apresentação do gênero textual e uma breve discussão sobre o tema transversal proposto.

Prepare seu material realizando uma pesquisa prévia sobre o gênero *fábula*: origens, principais autores, estrutura do texto, propósitos comunicativos. Organize esse material em *slides* para apresentá-lo aos alunos. Sugerimos também a apresentação de um vídeo relacionado ao tema transversal a fim de motivar uma discussão. Para esta sequência, escolhemos o vídeo “O outro par”, um premiado curta-metragem egípcio.

∞ Atividades

- ✓ Apresentação de *slides* sobre o gênero textual *fábula*;
- ✓ Exibição do vídeo “O outro par”;
- ✓ Discussão sobre o vídeo.



O OUTRO PAR

Disponível em:

<https://bit.ly/1UnMoYg>. Acesso em: 07 set. 2017.

Baseado numa situação vivida por Mahatma Gandhi, esse curta-metragem egípcio recebeu o prêmio de melhor filme no Festival Luxor de Cinema em 2014. O vídeo conta a história de dois meninos que se encontram numa estação de trem. Duas realidades que se esbarram em meio à multidão. Um com um par de chinelos velhos e surrados, e outro com um par de sapatos novos e brilhantes. Mais do que abordar o brilho dos sapatos, trata da solidariedade entre os dois meninos.

Disponível em: <https://bit.ly/2JWLzsA>. Acesso em: 07 set. 2017 (adaptado).



Partindo do que toca os sentidos, a linguagem da TV e vídeo responde à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens (BRASIL, 1998, p. 92).

3ª ETAPA – Leitura

Objetivos:

- ✓ Praticar atividades de leitura individual e coletiva;
- ✓ Identificar as partes da sequência narrativa de uma *fábula*.



Antes de realizar esta etapa, verifique se a quantidade de textos propostos para esta atividade se adequa à realidade da sua turma. Faça as adaptações necessárias, conforme as características do seu público-alvo.

Materiais necessários:

- ✓ Envelopes contendo *fábulas* recortadas de acordo com as partes da sequência narrativa: *situação inicial, problema, tentativa de solução e resultado final*;
- ✓ Folhas para montagem das *fábulas*;
- ✓ Cola.

🌀 Ler e compreender o texto

Todo trabalho com gêneros textuais traz como fundamento a prática da leitura. Segundo Koch e Elias (2014), a concepção de leitura é decorrente da concepção de

sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adota, por isso pode ter focos variados: no autor, no texto e na interação autor – texto – leitor. Nesta proposta, chegaremos progressivamente ao foco na interação autor – texto – leitor, que é a base da concepção interacional (dialógica) da língua.

∞ Atividades

- ✓ Entregue, para cada aluno, um envelope numerado contendo uma *fábula* recortada em partes, conforme a sequência narrativa, além de folha para montagem do texto e cola. Para esta atividade, foram selecionadas cinco *fábulas* (ver anexos), logo os envelopes devem ser numerados de um a cinco. Esse primeiro momento é individual, portanto, oriente-os para que façam uma leitura atenta antes da colagem. Estabeleça um tempo para isso.
- ✓ Assim que todos terminarem, solicite que os alunos que estão com o mesmo texto reúnam-se em grupos (neste caso, serão cinco grupos). Eles devem verificar se seguiram a mesma estrutura ou se montaram os textos de formas diferentes.
- ✓ Visite cada grupo, verifique quem obteve a sequência adequada e observe o que houve com os que não conseguiram.
- ✓ Aos alunos que conseguiram montar a *fábula* solicite a leitura oral no grupo para melhor compreensão.

4ª ETAPA – Interpretação

Objetivos:

- ✓ Ampliar o repertório de *fábulas*;
- ✓ Atribuir sentidos aos textos.

Material necessário:

- ✓ Textos completos das *fábulas* para exposição na lousa.

➤ Ampliando o repertório e construindo sentidos

Para explorar um gênero textual, é necessário que os alunos tenham contato com diversos textos do gênero. Nesta etapa, com a socialização dos textos lidos, eles terão a oportunidade de ter esse contato com textos variados, talvez até desconhecidos para eles, e interagir com o texto produzindo sentidos coletivamente.

➤ Atividades

- ✓ Ainda nos grupos, solicite que os alunos identifiquem coletivamente a lição de moral da *fábula* lida;
- ✓ Em seguida, os textos serão socializados, por isso, convide um aluno de cada grupo para realizar a leitura oral do texto;
- ✓ Exponha os textos na lousa, um por vez, para que todos observem a sequência e acompanhem a leitura;
- ✓ Após cada leitura, fomente uma discussão sobre os sentidos do texto.

QUESTÕES NORTEADORAS

- Quem são as personagens principais?
- Quais suas características de comportamento?
- Qual a situação inicial?
- Qual o problema?
- Qual a tentativa de solução?
- Qual o resultado final?
- Qual a moral da história identificada pelo grupo?

- Qual a atitude solidária apresentada na *fábula*?
- Esse tipo de atitude é importante? Por quê?
- Que situações semelhantes vivemos em nosso cotidiano?

5ª ETAPA – Comparando versões

Objetivos:

- ✓ Conhecer outras versões de uma *fábula* conhecida;
- ✓ Comparar as versões observando semelhanças e diferenças entre os textos;
- ✓ Identificar a abordagem do tema solidariedade na nova versão.

Material necessário:

- ✓ Fotocópias da *fábula* “A cigarra e as formigas” nas versões de Esopo e de Monteiro Lobato.

🌀 Incentivando a criação de novas versões

Nesta etapa, os alunos farão a leitura de “A cigarra e as formigas”, de Esopo, e conhecerão (se já não conhecem!) a versão criada pelo fabulista brasileiro Monteiro Lobato, à qual ele atribui dois subtítulos: “A formiga boa” e “A formiga má”. Ao escrever “A formiga má”, o autor mantém a versão original, já em “A formiga boa”, Monteiro Lobato altera o final da história e aborda justamente o tema *Solidariedade*.

🌀 Atividades

- ✓ Distribua entre os alunos a versão original de “A cigarra e as formigas”, de Esopo;

- ✓ Solicite que façam a leitura silenciosa e depois realize a leitura oral;
- ✓ Converse com os alunos sobre os sentidos do texto;
- ✓ Distribua entre os alunos a versão de Monteiro Lobato;
- ✓ Solicite que façam a leitura silenciosa e depois realize a leitura oral;
- ✓ Apresente o significado das palavras desconhecidas para os alunos;
- ✓ Converse com eles sobre as semelhanças e diferenças entre o texto de Esopo e o de Monteiro Lobato;
- ✓ Conversem sobre os sentidos dos textos.

QUESTÕES NORTEADORAS

- O que a versão de Monteiro Lobato tem em comum com a versão de Esopo?
- Quais são as diferenças entre as versões?
- No texto de Monteiro Lobato, qual das versões é mais interessante para vocês?
Por quê?

6ª ETAPA – Planejamento

Objetivo:

- ✓ Planejar a criação de uma nova versão para a fábula “O rato e a ratoeira”;

Material necessário:

- ✓ Folha para rascunho.

≈ **Planejando a criação de novas versões**

Agora que os alunos já tiveram contato com vários textos do gênero *fábula* e compararam versões de uma mesma *fábula*, eles podem vislumbrar também a

possibilidade de criar a sua própria versão para o texto lido na primeira etapa desta SD: “O rato e a ratoeira”.

∞ **Atividades**

- ✓ Retome o texto “O rato e a ratoeira” e faça a releitura;
- ✓ Discuta novamente com eles os sentidos do texto;
- ✓ Questione se a história poderia ter um final diferente;
- ✓ Questione de que forma poderíamos abordar o tema *Solidariedade* na história, como Monteiro Lobato fez em “A cigarra e as formigas”;
- ✓ Proponha a criação de uma nova versão;
- ✓ Distribua para a turma uma folha que eles usarão para esboçar a ideia da nova versão.

QUESTÕES NORTEADORAS

- Se os amigos do rato tivessem feito alguma coisa para ajudá-lo, o final da história teria sido o mesmo?
- Que atitudes solidárias os amigos do rato poderiam ter a fim de proporcionar um final que fosse bom para todos?

7ª ETAPA – Produzindo uma nova versão

Objetivos:

- ✓ Produzir uma nova versão para a fábula “O rato e a ratoeira”;
- ✓ Inserir o tema *Solidariedade* no texto;

Material necessário:

- ✓ Folha para produção textual.

∞ Chegou a hora da produção!

Após todo o caminho percorrido, chegou o momento em que os alunos produzirão seus próprios textos. É importante deixar bem claro para eles os critérios que servirão de base para a correção dessa primeira versão. Em seguida, deixe que eles fiquem à vontade para produzirem com tranquilidade. Mostre que todos são capazes de escrever, incentive-os e os ajude a transpor as ideias para o papel.

∞ Atividades

- ✓ Retome o texto “O rato e a ratoeira” e faça a releitura;
- ✓ Proponha a reescrita do texto com uma nova versão;
- ✓ Apresente na lousa os critérios que serão utilizados na correção dos textos produzidos (veja barema a seguir);

Barema para correção dos textos produzidos		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRIPTORES
Compreensão da proposta	2,5	• O texto apresenta um final diferente do original? • O final da história aborda o tema <i>Solidariedade</i>?
Adequação ao gênero textual	2,5	• O texto apresenta a sequência narrativa própria de uma <i>fábula</i> com <i>situação inicial, problema, tentativa de solução, resultado final e lição de moral</i>? • As personagens correspondem ao que é esperado para uma <i>fábula</i>?
Organização de estruturas sintáticas que permitem a compreensão das ideias	2,5	• O texto está estruturado de modo compreensível para o leitor?
Marcas de autoria	2,5	• O autor elaborou o texto de modo próprio e original?

- ✓ Entregue aos alunos a folha para a produção textual e informe o tempo que eles terão para realizar a atividade;
- ✓ Recolha os textos para que seja feita a correção.

8ª ETAPA - Revisão e edição

Objetivos:

- ✓ Reconhecer que a revisão faz parte do processo de produção textual;
- ✓ Reescrever o texto conforme o *feedback* do(a) professor(a).

Materiais necessários:

- ✓ Textos produzidos pelos alunos (primeira versão) devidamente revisados pelo(a) professor(a);
- ✓ Folha para reescrita do texto.

≈ A revisão necessária

Este é um momento que requer bastante empenho tanto do professor quanto do aluno. O professor precisa mostrar ao aluno o que precisa ser melhorado no texto, mas isso deve ser feito com cautela, visto que muitos apresentam resistência em realizar correções e, às vezes, a forma de orientar acaba criando um afastamento. É importante mostrar a importância dessa etapa e deixar claro que todo bom escritor realiza não apenas uma, mas várias revisões em seu texto.

≈ Atividades

- ✓ Apresente a cada aluno as observações realizadas com base nos critérios de correção;
- ✓ Devolva o texto ao aluno e solicite que ele o passe a limpo.

9ª ETAPA - Divulgação

Objetivos:

- ✓ Socializar os textos produzidos com os outros colegas de turma;
- ✓ Identificar o(s) texto(s) mais criativo(s) e que melhor correspondeu (corresponderam) à proposta de produção.

Material necessário:

- ✓ Textos produzidos pelos alunos (versão final).



*Professor(a),
A quantidade de textos
selecionados ficará a
seu critério ou a
critério da turma.*

~ A importância de socializar os textos

Nesta etapa, os alunos cujos textos atenderam a proposta terão a oportunidade de divulgá-los para os outros colegas de turma. Cada um terá acesso aos textos dos colegas e será feita a votação para a escolha do(s) texto(s) mais criativo(s) e que melhor correspondeu (corresponderam) à proposta da atividade de produção.

PALAVRA FINAL

Este CP foi elaborado pensando em você, professor(a), no intuito de lhe oferecer uma pequena, mas significativa contribuição para suas aulas de leitura e produção textual. Sabemos o quanto é desafiante o nosso dia a dia em sala de aula, pois são muitos os problemas que se apresentam. Porém, devemos reconhecer a importância do papel que desempenhamos e o quanto precisamos avançar na busca de estratégias para desenvolvermos um trabalho mais relevante e eficiente. O fato de você estar consultando este material já demonstra a sua intenção em trilhar esse caminho de aperfeiçoamento. Parabéns!

A SD aqui apresentada foi aplicada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Esperidião Monteiro, que fica localizada no município de Santo Amaro das Brotas – SE. Em nossa análise de dados, constatamos a obtenção de resultados satisfatórios. Claro que as dificuldades de leitura e de produção textual dos nossos alunos não foram sanadas, e nem era essa a nossa pretensão! Não é possível, num espaço de tempo tão curto, resolvermos problemas que já perduram por algum tempo, mas acreditamos que trabalhos como este e outros que são produzidos no âmbito do Profletras podem contribuir bastante para a realização de práticas pedagógicas realmente eficazes.

Colocamos em prática a lição de moral ensinada pelo beija-flor: é preciso que cada um faça a sua parte. Estamos dando a nossa contribuição não apenas por meio deste material, mas todos os dias, quando entramos em sala de aula e tentamos fazer algo diferente, afinal “a reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar” (ANTUNES, 2014, p. 33).

E você, professor(a)? Está disposto(a) a fazer a sua parte?

A hora é agora!

Então, mãos à obra!



REFERÊNCIAS E FONTES

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/1Rk4QUm>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Apresentação dos temas transversais: Ética. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2HdO3Bl>. Acesso em: 07 set. 2017.

CANTON, Katia. **Era uma vez Esopo: recontado por Katia Canton**. São Paulo: DCL, 2006.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...** Caderno do Professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula: De Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNB, 2003.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS**

- **Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, vol. 1. Rio Grande do Sul: UnilaSalle Editora, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2HLLYh9>. Acesso em: 15 set. 2017.

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

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e escrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-135.

SOUZA, Silvana Ferreira de *et al.* A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.



ANEXOS

FÁBULAS QUE COMPÕEM AS ATIVIDADES DA SD

1ª ETAPA

O RATO E A RATOEIRA

A vida daquele rato de cor cinza e pelos eriçados era muito boa. A fazenda em que morava tinha tudo que sempre sonhou; mas um dia, um choque.

Andando curiosamente, como sempre fazia, o rato descobriu uma ratoeira armada, escondida ardilosamente no caminho que ele costumava seguir diariamente. Nervoso com a descoberta, ele não perdeu tempo, tinha que avisar aos amigos.

Logo chegou ao galinheiro e encontrou sua conhecida de tempos: uma grande e gorda galinha, que, calmamente chocando seus ovos, ouviu a história do rato, e depois disse:

– Ora, seu rato, isso não me preocupa, mas escute um conselho: tenha cuidado agora, ela foi posta para lhe capturar.

O rato ficou mais assustado ainda, e foi contar sobre a ratoeira ao porco. Este, que se banhava numa farta lama, depois de ouvir, piscou os olhos e disse:

– Sou muito grande, mas você é pequeno. Cuidado, seu rato, sua vida corre perigo!

O rato pensou, pensou e pensou, então resolveu ir até a sua amiga vaca, queria lhe contar sobre a ratoeira.

– Uma ratoeira é pequenininha, não é? – falou a vaca.

– É. Mas armada é um perigo para todos. Que faremos? – disse o rato.

A vaca, despreocupada, disse:

– Seu rato, vá para casa e tenha cuidado. Uma ratoeira para o seu tamanho é mortal.

O rato cinza de pelos eriçados voltou triste e cuidadoso, seus amigos de nada lhe serviram. Agora teria que ter um cuidado redobrado. Quem sabe não haveria outras ratoeiras espalhadas pela fazenda!

Mas, durante aquela noite, a ratoeira disparou, pegando uma vítima. A mulher do fazendeiro correu para ver e, sem perceber, foi picada por uma cobra que estava presa. Era uma cobra venenosa. Quando soube, o fazendeiro levou a esposa para o hospital e esta conseguiu sobreviver.

No outro dia, a mulher já voltava para casa, mas tinha muita febre. O médico receitou-lhe uma boa canja. Então lá se foi a dona galinha para o forno e seus ovos para a geladeira.

Com a melhora da esposa, visitas não faltavam na fazenda. E o fazendeiro resolveu matar o porco para fazer um bom torresmo e servir uma boa carne aos seus amigos. Foi o fim do seu porco.

Após duas semanas, a esposa do fazendeiro estava boa de novo e, para comemorar, de tão feliz resolveu dar uma grande festa. Foi a vez da vaca, que serviu bem como assado de festejo.

Quanto ao rato cinza de pelos eriçados, este continuou na fazenda. Sentia falta dos amigos, pensava neles com saudade, mas estava alegre, pois a partir daquela data, o fazendeiro nunca mais quis pôr na fazenda ratoeira alguma.

Moral da história

Na próxima vez que você ouvir dizer que alguém está diante de um problema e acreditar que o problema não lhe diz respeito, lembre-se que quando há uma ratoeira na casa, toda fazenda corre risco. O problema de um é o problema de todos.

3ª ETAPA

A FÁBULA DOS PORCOS-ESPINHOS

Durante uma era glacial, quando o globo terrestre esteve coberto por grossas camadas de gelo, muitos animais não resistiram ao frio intenso e morreram, por não se adaptarem ao clima gelado.

Foi então que uma grande manada de porcos-espinhos, numa tentativa de se proteger e sobreviver, começou a se unir, a juntar-se um pertinho do outro. Assim, um podia aquecer o que estivesse mais próximo. E todos juntos, bem unidos, aqueciam-se, enfrentando por mais tempo aquele inverno rigoroso.

Porém, os espinhos de cada um começaram a ferir os companheiros mais próximos, justamente aqueles que lhes forneciam mais calor, calor vital, questão de vida ou morte. Na dor das “espinhadas”, afastaram-se, feridos, magoados, sofredos. Dispersaram-se por não suportar os espinhos dos seus semelhantes. Doíam muito. Mas essa não foi a melhor solução: afastados, separados, logo começaram a morrer congelados. Os que não morreram, voltaram a se aproximar, pouco a pouco, com jeito, com precaução, de tal forma que, unidos, cada qual conservava uma certa distância do outro, mínima, mas suficiente para conviver sem ferir, para sobreviver sem magoar, sem causar danos recíprocos.

Assim, aprendendo a amar, resistiram ao gelo. Sobreviveram.

Moral da história

Precisamos aprender a conviver com os defeitos do outro, bem como a valorizar suas qualidades. Assim como os porcos-espinhos, os seres humanos precisam uns dos outros, ninguém sobrevive sozinho.

O LEÃO E O RATO AGRADECIDO

Enquanto um leão dormia, um rato passeava pelo seu corpo. Mas ele despertou e o agarrou, e ia devorá-lo quando o rato pediu-lhe que o largasse, dizendo que, se o deixasse são e salvo, iria retribuir-lhe esse favor. E o leão, com um sorriso, soltou-o.

Aconteceu, então, que não muito depois ele foi salvo pela gratidão do rato. Tendo sido apanhado por caçadores, o leão foi amarrado com uma corda a uma árvore.

Nessa ocasião, o rato, quando ouviu seus gemidos, foi lá e roeu a corda.

E depois de libertá-lo, disse: “Certa vez você caçou de mim, dizendo que não esperava receber de minha parte uma retribuição. Agora, porém, tenha certeza de que também entre os ratos há gratidão!”

Moral da história

Nenhum ato de gentileza é coisa vã.

Fonte: DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: De Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora UNB, 2003, p. 54-55.

O BEIJA-FLOR E O INCÊNDIO

Havia um grande incêndio na floresta.

As chamas se elevavam a uma enorme altura e as árvores começavam a ser pouco a pouco destruídas pelo fogo. Os animais, apavorados, corriam em busca de abrigo, fugindo desesperadamente da catástrofe.

Enquanto isso, um pequenino beija-flor voava velozmente até o rio, pegava no minúsculo bico uma gota de água e a trazia até a borda da floresta, deixando-a cair sobre as chamas.

Observando o vai-e-vem da ave, uma coruja velha e ranzinza que ia passando por ali o interrogou:

- O que você está fazendo, beija-flor?
- Não está vendo? Estou trazendo água do rio para apagar o incêndio antes que ele destrua toda a floresta – respondeu a avezinha.
- Você deve ser maluco – disse a coruja. – Não está vendo que é impossível apagar esse incêndio enorme com essa gotinha de água?
- Sei disso – o beija-flor falou. – Estou apenas fazendo a minha parte.

Moral da história

Se cada um fizer a sua parte, teremos um mundo melhor.

Fonte: <https://bit.ly/2v5VNzu>. Acesso em: 02 nov. 2017.

A RAPOSA E A CEGONHA

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar.

Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre da cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra.

Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro”.

Moral da história

Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você.

Fonte: <https://bit.ly/2Ha1li9>. Acesso em: 02 nov. 2017.

O CAVALO E O BURRO

Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro – coitado! – gemendo sob o peso de oito.

Em certo ponto, o burro parou e disse:

– Não posso mais! Esta carga excede as minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

– Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso tão bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

– Egoísta! Lembre-se de que, se eu morrer, você terá de seguir com a carga das quatro arrobas e mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem a sorte e sem demora arrumam com as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

– Bem feito! – exclamou um papagaio. – Quem o mandou ser mais burro do que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...

Moral da história

O egoísmo não nos leva a lugar algum. Assim como aconteceu com o cavalo, mais cedo ou mais tarde, nossas más ações podem nos trazer sérios problemas.

Fonte: LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2008, p. 143-144.

5ª ETAPA

A CIGARRA E AS FORMIGAS

Era inverno e as formigas estavam arejando o trigo molhado, quando uma cigarra faminta pôs-se a pedir-lhes alimento. As formigas, então, lhe disseram: “Por que é que, no verão, você também não recolheu alimento?” E ela: “Mas eu não fiquei à toa!” Ao contrário, eu cantava doces melodias!” Então elas lhe disseram, com um sorriso: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!”

A fábula mostra que as pessoas não devem descuidar de nenhum afazer, para não se afligirem nem correrem riscos.

Fonte: DEZZOTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: De Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora UNB, 2003, p. 43.

A CIGARRA E AS FORMIGAS

I – A FORMIGA BOA

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah! ... - exclamou a formiga recordando-se. – Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

II– A FORMIGA MÁ

Já houve entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela? Os artistas – poetas, pintores e músicos – são as cigarras da humanidade.