

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

VANDERLAINE CRUZ MENESES LEMOS

**AS PRÁTICAS DE NARRATIVAS ORAIS NOS CONTOS DE FADAS:
DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA**

São Cristóvão – SE

2016

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

Lemos, Vanderlaine Cruz Meneses

L557p As práticas de narrativas orais nos contos de fadas:
desenvolvendo habilidades de leitura / Vanderlaine Cruz Meneses
Lemos; orientadora Laura Camila Braz de Almeida. – São
Cristóvão, SE, 2016.

97 f.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2016.

1. Leitura. 2. Oralidade na literatura. 3. Letramento. 4.
Didática. I. Almeida, Laura Camila Braz de, 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

Aos seis dias de dezembro de dois mil e dezesseis, às dezesseis horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **VANDERLAINE CRUZ MENESES LEMOS**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão. O trabalho é intitulado **AS PRÁTICAS DE NARRATIVAS ORAIS DE CONTOS DE FADAS: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Laura Camila Braz de Almeida**, a avaliadora externa, **Profa. Dra. Kaline Araujo Mendes de Souza**, e o avaliador interno, **Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela :

- ☒ **APROVAÇÃO**
☐ **APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO**
☐ **REPROVAÇÃO**

Parecer:

O trabalho atende aos requisitos de ordem teórica-metodológica solicitados pelo PROFLETRAS.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.

Laura Camila Braz de Almeida
PROFA. DRA. LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA

Kaline Araujo Mendes de Souza
PROFA. DRA. KALINE ARAUJO MENDES DE SOUZA

Alberto Roiphe Bruno
PROF. DR. ALBERTO ROIPHE BRUNO

Vanderlane Cruz Meneses Lemos
VANDERLAINE CRUZ MENESES LEMOS

Rômulo Bastos Dantas
RÔMULO BASTOS DANTAS

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

VANDERLAINE CRUZ MENESES LEMOS

**AS PRÁTICAS DE NARRATIVAS ORAIS NOS CONTOS DE FADAS:
DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA.**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramento

Linha de pesquisa: Teoria de linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Camila Braz de Almeida.

RESPONSÁVEIS

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Laura Camila Braz de Almeida– Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: _____

Membro interno: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno (DELEV- UFS)

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: _____

Membro externo: Prof.^a Dr^a. Kaline Araújo Mendes de Souza (PPGED-UFS)

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: _____

Mestranda: Vanderlaine Cruz Meneses Lemos.

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: _____

São Cristóvão – SE

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus, por ter me dado força, saúde e perseverança para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Professora Doutora Laura Camila Braz de Almeida, pela atenção, paciência e orientação.

Aos professores do PROFLETRAS/SE, que proporcionaram o conhecimento para o processo de formação profissional.

Aos meus colegas da turma, pelo apoio nos momentos difíceis e pela satisfação em compartilhar momentos bons; em especial Adriana Araújo e Josival, amigos que ganhei.

Aos alunos do 3º ano da Escola EEAM, pela contribuição e aceitabilidade à pesquisa.

Ao meu amado esposo, José Antônio Lima Lemos, companheiro dedicado e amigo, pelo apoio, incentivo e paciência nos momentos de ausência. Obrigada por caminhar junto comigo!

Ao meu lindo filho Arthur Meneses Lemos, pelo carinho e amor.

A minha mãe, Rita, pelo apoio e incentivo e meu inesquecível, pai, Virgílio (in *memoriam*), pela formação moral.

Aos meus irmãos e irmãs, que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse sonho; especialmente a minha irmã Aparecida por ter sido meu porto seguro!

A minha amiga Maria Nivalda, pelo grande apoio e incentivo.

A todos que direta e indiretamente fizeram parte de minha formação. O meu muito obrigada!

O mundo e a humanidade em toda a sua complexidade aí estão para serem conhecidos, questionados e, melhorados. E a literatura infantil muito antes de apresentar à criança o mundo fechado, deve ser uma abertura, um estímulo a indagações e à busca de respostas para seus finitos questionamentos.

(Frantz, 2011, p. 56)

Lemos, Vanderlaine Cruz. **As práticas de narrativas orais de contos de fadas: desenvolvendo habilidades de leitura**. 2016. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2016.

Resumo

As práticas de narrativas orais realizadas em contexto escolar constituem uma base para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades linguísticas e discursivas de estudantes que se encontram no processo inicial de aprendizagem de leitura e alfabetização. Desse modo, o presente relatório de pesquisa visa apresentar a aplicação de uma sequência didática com o gênero textual conto de fadas em uma turma do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental realizada na escola EEAM/SE. Objetiva colaborar com o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e compreensão mediante práticas de narrativas orais dentro de uma perspectiva do letramento literário. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação de abordagem qualitativa baseada nos princípios teóricos de Kleiman (2012) que aborda a leitura enquanto uma prática social; de Frantz (2011) e Cosson (2014) que discute a ampliação e fortalecimento do letramento literário em sala de aula; de Solé (1998) que contribui com o processo de leitura e compreensão através de aplicações de estratégias; Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) que evidenciam a importância da linguagem oral enquanto um instrumento de aprendizagem a partir de um ensino sistematizado e em Garcia(2004) e Reuter(2011) que apresentam os princípios teóricos dos elementos estruturais da narrativa. Os resultados permitiram revelar a importância da linguagem oral para o processo de ensino e aprendizagem de leitura enquanto uma prática social de construção de sentidos. Além disso, observou-se que o letramento literário estimulou a participação de aprendizes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Narrativas orais. Leitura. Letramento literário. Sequência didática.

Lemos, Vanderlaine Cruz. The practice of oral narratives of fairy tales: developing reading skills. 2016. Research Report (Master Degree in Languages – Field of work: Languages and Literacy) - Federal University of Sergipe. Languages Post-Graduation Program, São Cristóvão, 2016.

Abstract

Oral narratives practices carried out in schools constitute a basis for the development and improvement of linguistic and discursive skills of students who are reading at the initial learning process, and literacy. Thus, this research report is to present the application of a didactic sequence with the genre of fairy tale on a class of the 3rd year of the initial series of basic education held at school EEAM / SE. It aims to collaborate with the progressive development of reading skills and understanding through practical oral narratives within a perspective of literary literacy. Therefore, it was used as a research methodology the qualitative approach based on the theoretical principles of Kleiman (2012), which deals with reading as a social practice; Frantz (2011) and Cosson (2014), discussing the expansion and strengthening of literary literacy in the classroom; Solé (1998), who contributes to the process of reading and understanding through applied strategies; Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004) that show the importance of oral language as a learning tool from a systematic teaching and Garcia (2004) and Reuter (2011), presenting the theoretical principles of the structural elements of the narrative. The results reveal the importance of oral language for teaching and learning process of reading as a social practice of construction of meanings. Moreover, it was observed that the literary literacy encouraged the participation of learners who have not yet consolidated the literacy process.

Keywords: Oral Narratives. Reading. Literary literacy. Following teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Módulo I da SD realizada em sala de aula	44
Quadro 2 Módulo II na SD realizada em sala de aula.	46
Quadro 3 Módulo 3 da SD realizada em sala de aula.....	49
Quadro 4 Contação da História de Pinóquio.	54
Quadro 5 Texto-base do aluno A4.....	59
Quadro 6 Análise do texto-base do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	60
Quadro 7 Texto-base e texto I do aluno A4.	62
Quadro 8 Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	63
Quadro 9 Texto-base do aluno A8.....	65
Quadro 10 Análise do texto-base do aluno A8. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	66
Quadro 11 Texto-base e texto I do aluno A8.....	68
Quadro 12 Análise comparativa entre do texto-base e o texto I do aluno A8.. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	69
Quadro 13 Texto-base do aluno A11.....	70
Quadro 14 Análise do texto-base do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	71
Quadro 15 Texto-base e texto I do aluno A11.....	72
Quadro 16 Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	73
Quadro 17 Texto I e II do aluno A4.	77
Quadro 18 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).	79
Quadro 19 Texto I e II do aluno A8.	80

Quadro 20 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A8. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).....	81
Quadro 21 Texto I e II do aluno A11.	82
Quadro 22 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da Sequência Didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly)	39
Figura 2 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto-base	75
Figura 3 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto I	76
Figura 4 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto II.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Resultado de acertos do questionário relacionado aos três enfoques de compreensão de leitura	41
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
1.1 O gênero textual e sua funcionalidade	19
1.2 A linguagem oral como instrumento de ensino.....	22
1.3 Os contos de fada em sala de aula: do imaginário ao mundo real.....	24
1.4 A prática de leitura de contos de fada na perspectiva do letramento.....	27
1.5 A intertextualidade na construção de sentidos	30
2 METODOLOGIA	33
2.1 A pesquisa-ação.....	33
2.2 Contextualização da pesquisa	36
2.3. Incentivando a leitura oral e a produção de narrativas por meio da SD	38
2.3.1 A sequência didática em sala de aula	42
3 AS PRODUÇÕES ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA	49
3.1 Análise da contação de história de Pinóquio.....	52
3.2 Análise das produções dos estudantes I	56
3.3. Análise das produções dos estudantes II	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

A inserção da criança no mundo letrado é intermediada pela linguagem e por um conjunto de habilidades a ela relacionada às quais contribuem no enfrentamento de suas primeiras experiências. À medida que a criança vai se apropriando de conhecimento adquirido em suas experiências, seu processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social vai sendo construído, proporcionando-lhe condições de fazer presente em diversas interações sociais. Assim, a linguagem oral possui propriedades essenciais para inseri-la em práticas cotidianas multiletradas e em diversos ambientes sociais, inclusive no escolar.

Dessa forma, em sua maioria, as crianças ao ingressarem na escola já dominam essa habilidade de expressão antes de aprender a ler e escrever, porém é nesse espaço onde se consolidam os usos da oralidade e se acrescentam novas funções relacionadas a situações de comunicação mais complexas. Por isso, acredita-se que as práticas de leitura desenvolvidas em contexto escolar encontram fundamentação no conhecimento prévio do aluno e em estratégias pedagógicas que tornam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativo para o educando.

Essa concepção pode fundamentar um ensino sistematizado de leitura em que se emprega a aplicação da oralidade uma importância equivalente ao ensino da linguagem escrita. Assim, considerando a grande dificuldade que a escola possui em ensinar o estudante a se integrar em práticas sociais de leitura, em seu processo de alfabetização, deve-se refletir na perspectiva de tornar legítimo o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento por meio da produção de narrativas orais. Nesse sentido, analisa-se a possibilidade de o educando adquirir a proficiência na linguagem escrita potencializando sua capacidade de se expressar oralmente, por exemplo, saber elaborar uma pergunta ao seu interlocutor.

Assim, a prática de leitura desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser concebida em um projeto didático-pedagógico que enfatize o conhecimento sobre as características discursivas da linguagem oral mediante atividade de fala, escuta e reflexão da língua. Esse cenário oportuniza práticas pedagógicas inovadoras de ensino da língua, estimula a aprendizagem por meio de processos cognitivos e linguísticos e, além disso,

proporciona autonomia ao estudante em relação ao discente. Desse modo, situações de aprendizagem como a leitura em voz alta ou a leitura para os outros proporcionam ao leitor ouvinte iniciante uma compreensão discursiva do texto mais eficaz e interativa comparado à leitura escrita, uma vez que nesse tipo de abordagem os processos cognitivos estão focados na decifração do escrito.

A leitura em voz alta de um texto narrativo motiva o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, principalmente nos alunos que ainda não dominam o código alfabético, ou seja, aqueles que ainda não sabem ler e produzir textos escritos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) reconhecem a importância da oralidade para o processo de alfabetização ao afirmar que a leitura enquanto um processo de construção de sentidos começa mesmo antes de a criança adquirir a habilidade de extrair informações explícitas de um texto escrito ou de aprender a decodificar palavra isoladamente.

Desse modo, não se pode desmerecer a função da linguagem escrita no processo de compreensão textual realizada pelo leitor iniciante, dada a sua condição para sua inserção no mundo letrado. Nesse caso, a alfabetização se torna importante devido à sistematização do ensino de habilidades de ler e escrever em contexto escolar.

As experiências de contar e ouvir narrativas por meio de textos literários, vivenciadas em contexto escolar pelos pequenos estudantes, estimulam, sobretudo, a reflexão crítica e imaginativa. A imaginação enquanto uma faculdade humana de criar imagens é essencial na construção de vários sentidos atribuídos a uma leitura. Ao ouvir ou contar uma história, a criança elabora uma imagem, cognitivamente, estruturada da qual encontra relação com sua vida real. Além disso, nesse processo de identificação, as narrativas orais se constituem espaços para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a inserção e participação do aluno em situações comunicativas.

Algumas práticas pedagógicas fundamentadas em concepções sobre a aprendizagem inicial de leitura cujo foco está no desenvolvimento de habilidades de decodificação de letras em som, atribui-se o êxito da aprendizagem à técnicas e métodos de alfabetização e não na criança que aprende (BRASIL, 1997). Nesse sentido, despreza-se o grande potencial das habilidades discursivas e comunicativas da linguagem oral do

educando e seu conhecimento prévio que são fatores essenciais para o processo de compreensão da leitura e os significados atribuídos a ela.

Diante desse contexto, surgiram alguns questionamentos: A linguagem oral pode ser considerada um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? As narrativas orais de contos de fadas podem contribuir no desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos? A criança reconhece a prática de leitura de contos de fadas como uma situação de aprendizagem para o letramento literário?

Com o propósito de encontrar respostas a essas indagações, guiamo-nos em orientações metodológicas da pesquisa-ação realizada na EEAM, localizada em Aracaju – SE, durante o período de julho e agosto de 2016. Diante desse contexto, alguns objetivos foram elaborados.

Quanto ao objetivo geral, pretende-se colaborar com o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e compreensão de textos dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais mediante práticas de produção de narrativas orais, visando à formação de leitores proficientes e letrados.

No que concerne aos objetivos específicos, almeja-se empregar práticas de leitura de contos de fadas que ampliem competências narrativas em situações de aprendizagem de letramento literário. Além disso, objetiva-se aprimorar a capacidade discursiva e linguística dos alunos por meio de práticas narrativas orais, provocando efeitos na área de leitura e compreensão e oferecer práticas de leitura em voz alta que desperte o interesse de aprender a ler a aqueles estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização. E por fim, deseja-se utilizar estratégias de seleção, criação de hipótese e inferência na contação de história, levando o aluno à compreensão e a construção de sentidos.

Neste estudo, analisam-se práticas de ensino de leitura que corroboram para o desenvolvimento progressivo de habilidades linguísticas, cognitivas e discursivas de alunos dos anos iniciais. Observa-se que, os gêneros narrativos, nesta etapa escolar, favorecem um melhor aproveitamento do desempenho linguístico para o processo de alfabetização e compreensão da língua, uma vez que os estudantes já possuem tal competência. Além disso, o uso de estratégias cognitivas como a criação de hipóteses, seleção de informações relevantes e construção de inferências tornam a leitura

interativa, desafiante e produtiva, fazendo com que o mesmo adquira novos conhecimentos para o processo de compreensão. Solé (1998) considera que o uso dessas estratégias pelo professor constitui valiosos procedimentos pedagógicos para auxiliá-lo na compreensão de um texto. No enfoque discursivo, a interação entre leitor\ouvinte, texto e a influência mútua entre seus discursos possibilitam a articulação de vários conhecimentos para o processo de leitura e construção de sentidos.

Sendo assim, no decorrer da pesquisa-ação foram organizadas atividades destinadas ao desenvolvimento de uma sequência didática para os estudantes do 3º ano, composta por três módulos. O primeiro módulo, procura-se enfatizar a contação de história como modelo para a prática social de leitura baseado em Kleiman (2012). O letramento literário em sala de aula segundo as concepções de Frantz (2011) e Cosson (2014)), o ensino para a aplicação de estratégias de leitura para a produção de sentidos conforme Solé (1996) e a importância do estímulo a linguagem oral como um instrumento de aprendizagem baseado em Dolz e Schneuwly (2004). No segundo e terceiro módulos, pretende-se reforçar o repertório de conhecimentos linguístico e discursivo no processo de compreensão de leitura seguindo os pressupostos de Marcuschi (2008) e analisar o uso de elementos estruturais narrativos para a produção orais consoante as ideias de Garcia (2004) e Reuter (2011).

Essa investigação analisa produções de narrativas orais, buscando contribuir no desenvolvimento de habilidades de leitura e construção de sentidos pelos aprendizes, além de avaliar e analisar as implicações teórico-práticas no processo de ensino e aprendizagem do uso da linguagem oral para o letramento. Além disso, pretende-se edificar, em sala de aula, o conceito do gênero conto de fadas que sendo possuidor de uma ambiguidade do discurso literário é capaz de abarcar múltiplos significados, permitindo aos aprendizes estabelecerem relações do imaginário com o mundo real.

Sendo assim, em razão de ser a pesquisadora e professora da turma investigada, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam com informações úteis à elaboração de ações futuras planejadas na escola de modo a buscar soluções para o problema relacionados à leitura e à compreensão. Sendo este um dos grandes desafios para o ensino dos anos iniciais, também se almeja o aprimoramento de capacidades linguística e discursiva do aprendiz na construção de uma base para seu processo de alfabetização articulado a uma prática social de leitura, colaborando para a formação de um sujeito letrado.

Assim, este estudo considera relevante a oralidade enquanto uma prática social que possibilita ao aluno interagir linguisticamente e discursivamente em diversas situações comunicativas das quais participa. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua no desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e compreensão dos alunos do 3º ano dos anos iniciais através de produções de narrativas de cunho oral, ampliando as possibilidades para o processo de alfabetização e letramento.

Este trabalho está organizado em cinco partes: I – Pressupostos teóricos, II- Metodologia, III- Análises das produções dos estudantes e IV – Considerações finais.

A primeira parte consiste na apresentação de entendimentos sobre a funcionalidade dos gêneros textuais numa perspectiva sociocomunicativa baseada em Marcuschi (2008). Além disso, busca-se apresentar a linguagem oral como instrumento de ensino no contexto escolar e a prática de contação de histórias viabilizada pelos contos de fadas como modelo para a representação de leitura como prática social. Por fim, pretende-se expor noções básicas de processos intertextuais baseadas na Linguística Textual segundo Koch e Elias (2008) para a construção de sentidos nas produções narrativas orais dos estudantes.

O segundo capítulo apresenta a metodologia com a caracterização do contexto escolar pesquisado e a proposta de um conjunto de atividades ordenadas e sistematizadas desenvolvidas durante pesquisa-ação para compor o caderno pedagógico destinado ao professor da Educação Básica. O terceiro capítulo consiste na apresentação das produções orais feitas tanto pela professora\pesquisadora quanto pelos estudantes, focando a leitura como uma prática social e no quarto capítulo são apresentadas as considerações finais e recomendações para novos trabalhos.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 O gênero textual e sua funcionalidade

Partindo da concepção de Bakhtin (2003) sobre a perspectiva dialógica da linguagem e em sua inscrição na dinâmica da vida social marcada historicamente, compartilhamos a ideia de que as necessidades de comunicação real e a diversidade de práticas sociais fazem com que as pessoas utilizem a linguagem para inaugurar, a cada interação social e em cada momento histórico, um novo gênero. Por essa razão, é feito uso, na vida cotidiana, de gêneros textuais orais e escritos que vão moldando a linguagem de acordo com a situação comunicativa, empregando ao gênero, desta forma, uma função sociocomunicativa. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2008) afirma que

Nesse sentido, um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-los. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos. (MARCUSCHI, 2008, p. 187)

Essa questão diz respeito a funcionalidade dos gêneros dentro de uma determinada situação comunicativa vivenciada pelos interlocutores. A cada situação real de uso da linguagem utilizamos uma forma de discurso coerente com o lugar, com os propósitos comunicativos e as pessoas envolvidas. Os gêneros, nesse sentido, expressam modelos de discursos construídos pelos interlocutores no momento de uma interação social. A fala e a escrita são moldadas de acordo com contextos sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Segundo os PCN's (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa:

A linguagem é uma forma de 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 da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (BRASIL, 1998, p. 22)

Nesse sentido, os gêneros se caracterizam como instrumentos que viabilizam e mediam uma interação verbal entre os falantes que compartilham objetivos específicos em determinada prática social. No que se refere ao gênero conto de fadas, pode-se dizer que, no momento em que uma criança vivencia a sua escuta ou a contação de uma estória por seu professor ou por outro interlocutor, ambos compartilham uma linguagem que pode ser reconhecida em determinada atividade social. A linguagem, nesse sentido, cumpre uma função comunicativa entre os membros da sociedade que a utilizam para manifestarem seus objetivos em determinados contextos sociais.

Essa concepção de gênero nos fornece uma compreensão sobre a funcionalidade dos textos que circulam na sociedade como forma de articular as atividades realizadas por seus interlocutores e o discurso por elas relacionadas. Para Bakhtin (2003), a diversidade dos gêneros se deve as múltiplas funções exercidas pelos sujeitos sociais, as múltiplas situações, da posição social e das relações interpessoais construídas pelos participantes da comunicação. Portanto, o discurso que está presente em determinado gênero precisa ser reconhecido entre seus interlocutores para que sua função comunicativa seja cumprida. Para Bazerman (2006), as escolhas discursivas e estruturais feitas para compor um texto definem e moldam o gênero para atuarem em determinadas situações socioculturais, uma vez que ele reflete, em seu contexto de uso, as relações sociais, o modo no qual nos comunicamos e pensamos.

Marcuschi (2008) revela que a própria seleção da linguagem é orientada pelo gênero e por sua função discursiva em determinada situação comunicativa. Essa visão adotada pelo referido autor se encontra em consonância com a ideia de Bakhtin (2003, p. 282) quando diz que “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada a adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”. Desta forma, podemos perceber o aspecto maleável do gênero diante dos objetivos pretendidos pelos interlocutores no momento de uma interação sócio- discursiva. Apropriar-se de um determinado gênero significa que estamos realizando linguisticamente um evento comunicativo o qual se materializa na forma oral ou escrita em determinado contexto social e cultural.

O gênero textual, nesta perspectiva, é visto como um instrumento que viabiliza a integração entre uma determinada prática social e o tipo de linguagem que seus participantes precisam mobilizar em uma situação comunicativa. Esse enfoque sociocomunicativo do gênero textual precisa ser considerado nos espaços escolares em

que os estudantes utilizam determinada linguagem para se integrarem à novas situações de aprendizagem e aos seus interlocutores. Caso contrário, a escola perde seu lugar autêntico de comunicação e retira do gênero sua função de construir sujeitos capazes de participar de práticas sociais e de cumprir seu papel na sociedade.

Bazerman (2006) ressalta que, uma vez refletindo sobre essa funcionalidade, percebe-se a importância das escolhas do gênero que fazemos em sala de aula e do sentido dessa escolha para os estudantes. Para resolver um problema relacionado à compreensão leitora dos alunos, por exemplo, o conto se torna um gênero escolhido para tal função. No entanto, nem sempre a forma de abordagem para esse problema aproxima o gênero da real necessidade do estudante devido à falta de situações escolares que os capacitem para a utilidade adequada.

Assim, no momento em que o professor recorrer ao gênero para determinada prática de aprendizagem, pode relacionar o contexto de circulação e produção do gênero à realidade sociocultural do aluno, a fim de tornar essa experiência mais significativa e dinâmica. Segundo Marcuschi (2008), a escola enquanto espaço institucionalizado, vem explorando os contos apenas nos livros didáticos, restringindo-o, muitas vezes, a esse suporte textual, descaracterizando o gênero em sua identidade e empregando-o, nesse contexto, uma outra funcionalidade.

Levar em consideração esse aspecto pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem relevante para o aluno, uma vez que há necessidade de ele reconhecer as características do gênero por suas funções marcadas social e culturalmente e não exclusivamente por elementos textuais. Dessa forma, a escola invoca o gênero para conduzir o aluno em práticas sociais letradas. Consoante às ideias de Marcuschi (2008), quando invocamos um gênero textual em situações de aprendizagem, não estamos utilizando uma forma linguística apenas, mas uma maneira de fazer com que o aluno realize linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Esses possíveis desdobramentos do gênero em questão demonstram sua funcionalidade em diferentes situações de comunicação, ficando evidente a necessidade de aproximar as atividades desenvolvidas na escola em torno do gênero conto de fadas com a situações reais vivenciadas pelo aluno em seu contexto sociocultural. Sobre esse aspecto Marcuschi (2008) revela que:

Como os gêneros textuais ancoram na sociedade e nos costumes e o mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura. Muitas vezes, refletem situações sociais peculiares com um componente de caráter sociocomunicativo. Assim, deve-se levar em conta o aspecto que diz respeito ao uso comunicativo dos diversos gêneros como determinante de formas estruturais. (MARCUSCHI, 2008, p.190)

Dessa forma, o gênero se constitui em um objeto de ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno no momento em que o professor consegue aproximar as situações reais de uso do gênero com as práticas escolares. Uma postura contrária destitui o gênero de sua função sociocomunicativa e o torna apenas um objeto de ensino-aprendizagem em si mesmo. Vale ressaltar que, quando o professor cria situações as quais simulam práticas sociais reconhecidas pelos alunos em contexto real de uso do gênero textual está transformando a escola em uma extensão dos espaços comuns de comunicação dos alunos. Por exemplo, a prática de contação de histórias literárias na escola pode ser uma oportunidade para as crianças vivenciarem experiências cotidianas de leitura reconhecidas no convívio familiar e em seu convívio sociocultural, e assim, fazer com que esse espaço institucionalizado seja um lugar legítimo de prática de linguagem e comunicação.

1.2 A linguagem oral como instrumento de ensino

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a linguagem oral enquanto instrumento de ensino e o seu uso efetivo na escola têm tomado espaços restritos em sala de aula, apesar de sua importância nos primeiros anos do ensino fundamental e de seu domínio muito antes de se aprender a ler e escrever. No entanto, para que o estudante aprendiz faça uso dessa linguagem de modo a torná-lo, potencialmente, mais competente em outras práticas sociais, além da escola, ele precisa fazer parte de um trabalho sistematizado a partir de características específicas da produção oral. Para Dolz e Schneuwly (2004) essa sistematização possibilita ao aluno uma legitimidade para atuar no processo formal de aprendizagem, uma vez que essa particularidade é conferida, na escola, apenas ao ensino com o texto escrito. Uma das maneiras de tornar legítimo o ensino sistematizado da oralidade em sala de aula é fazer a escolha de um gênero textual que permita ao professor “trabalhar fenômenos da textualidade oral em relação estreita

com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo.” (DOLZ; SCHNEWLY, 2004, p.141).

Nesse sentido, a linguagem oral, considerada tanto como conteúdo escolar quanto uma prática social, situa-se em diversas práticas de linguagem que tem como referência marcas de um texto escrito. A contação de histórias de livros infantis feita por uma criança constitui uma prova de que no ato de narrar, a criança expressa, na oralidade, seu pré-conhecimento sobre a estrutura e outras marcas linguísticas do gênero narrativo. Conforme Bajard (2014), a criança manifesta certa competência linguística capaz de enriquecer sua língua informal quando consegue empregar um discurso articulado com formas mais complexas comparadas ao “dizer” do cotidiano.

Nessa perspectiva, a aprendizagem do oral acontece mesmo antes de a criança ingressar na escola, cabendo ao professor consolidar e aprimorar o uso dessa linguagem através de novas experiências para que ela possa utilizar em diferentes contextos que ainda são e são familiares. Assim, a escola precisa reconhecer esse conhecimento prévio sobre a linguagem oral no qual o estudante já domina e que foi construído em seu contexto sócio- cultural a fim de ajudá-lo a confrontar com outras formas reguladas por exigências mais institucionais, como uma palestra, ou uma conferência.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o significado da palavra “oral”:

[...] refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127)

Esse conceito auxilia uma abordagem sistematizada da oralidade quando confrontada com o ensino da língua escrita. Nesse ponto de vista, Marcuschi (2008) afirma que embora colocada de forma estanque com a escrita, a fala se situa em um contínuo em cujas extremidades estão, de um lado, a fala e, do outro, a escrita onde podem ser encontradas em diversas práticas sociais. Assim, a leitura em voz alta ou a “leitura para os outros” de um conto, por exemplo, estabelece uma relação contínua entre o oral e o texto escrito, uma vez que a fala e a escuta de um texto podem ser um portal para o mundo da escrita e provocar efeitos de letramento. Além disso, pode

contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de reconhecer, identificar e inferir sentidos em um conto, por exemplo, sem que o estudante, necessariamente domine a escrita alfabética.

Essas considerações empregadas para definir uma correlação entre o oral e o escrito precisam ser revistas em contexto escolar, uma vez que algumas práticas de linguagem oral são oportunizadas aos estudantes através de debates, contação de histórias e discussões sobre diversos temas. Essas atividades discursivas se tornam veículos interativos de transmissão de conhecimentos entre os interlocutores, ajustando a linguagem oral e escrita a cada prática social. Com base em Signorini (2006), ressaltamos a importância da troca social que a linguagem oral proporciona aos seus interlocutores em que a maneira ou o modo de selecionar, organizar e apresentar a versão própria de um conto de fadas, por exemplo, pode ser significativo na medida em que o narrador /ouvinte pode tomar posições diferentes de acordo com o tempo e o espaço onde eles se situam no momento da leitura.

Dessa forma, é necessário que o professor delimite e defina, claramente, as características da linguagem oral no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. E um dos passos importantes para isso é considerar a oralidade na perspectiva das práticas sociais como bem coloca Marcuschi (2008, p.25) na caracterização dessa modalidade na sociedade. Nessa perspectiva, entende-se que o emprego da oralidade em sala de aula constitui uma oportunidade para o estudante se integrar em situações formais e informais de comunicação em que se exige a habilidade da fala.

A linguagem oral como instrumento de ensino se constrói em um processo complexo, com é a própria língua. Entretanto, para que ele cumpra sua função didática ao longo do ensino fundamental, necessita ser ensinado de forma sistematizada dentro de uma proposta pedagógica que aprimore e amplie as habilidades de linguagem dos estudantes nas diversas práticas sociais.

1.3 Os contos de fada em sala de aula: do imaginário ao mundo real

Os contos de fada surgiram através da transmissão oral de histórias recriadas pela humanidade ao longo dos séculos. Segundo Coelho (2010), essas narrativas orais foram sendo perpetuadas pela memória popular e folclórica e, mais tarde, registradas de forma escrita por alguns escritores do século XVII, como La Fontaine, Charles Perrault e os

irmãos Grimm, contribuindo para a difusão da literatura infantil. No Brasil, esse tipo de narrativa ganha impulso graças as obras de Monteiro Lobato que se tornou um precursor dessa literatura a partir da década de 70.

Sendo assim, apesar de serem transcritos ao longo dos tempos e atravessarem o mundo, os contos de fada vêm sendo produzidos por escritores que aproveitam a mesma estrutura das narrativas clássicas, porém procurando mantê-los em sintonia com o nosso tempo através da ressignificação de personagens e de temáticas diferentes dos contos folclóricos. Partindo desse pressuposto, presume-se que o texto literário constitui um portal de possibilidade para o leitor atribuir vários sentidos a leitura, empregando-lhe uma linguagem que somente pelo imaginário do universo infantil é que se pode penetrar. Por isso, são empregadas em seu discurso uma linguagem simbólica, metafórica para ilustrar o mundo real. Para Frantz (2011), os contos de fada estabelecem um paralelo entre o real e o imaginário

[...] considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. (FRANTZ, 2011, p.42)

Além disso, é nessa relação do imaginário com o real que os contos de fada contribuem para a formação de um leitor mais crítico, reflexivo e capaz de desconstruir uma realidade pronta e estabelecida, redimensionando seu olhar para novas formas de se expressar no mundo e entre os outros, colocando-se à frente de seu tempo. Logo, esse texto literário cujas linguagens ajudam a construir ligações com os pequenos leitores são considerados literatura infantil no sentido de que se discutem e se questionam valores humanos transmitidos ao longo dos tempos e não apenas aqueles que fazem parte do universo infantil (FILHO, 2009).

Em contexto escolar, a literatura infantil aparece na segunda metade do século XIX com objetivo didático-moralizante, ou seja, para ensinar as crianças valores e (pré) conceitos impostos pela sociedade. Além disso, conforme Filho (2009), esse tipo de literatura servia como recurso pedagógico sem estabelecer uma relação com os contextos sociais da época. Essa visão restrita sob a história da literatura infantil brasileira provoca reflexões sobre o ensino de leitura em sala de aula em que o texto literário, como o conto de fadas, se constitui como um instrumento valioso para o

processo de construção de leitores letrados. No entanto, admite-se o grande desafio para o professor aliar esse processo de construção à produção literária cuja linguagem é dotada de beleza, imaginação e magia, visto que ele não consegue tornar a leitura uma prática significativa e interessante para a vida do aluno. Quanto a esse aspecto Frantz (2011) afirma que

A linguagem literária não se limita, pois, simplesmente, a referir ou reproduzir uma realidade preexistente, mas tem o poder de criar outras realidades simbólicas e sugerir novos sentidos à existência, a partir da plurissignificação e a ambiguidade de sua linguagem, principalmente. (FRANTZ, 2011, p.36)

Para que a criança encontre significado na vida ou respostas para as suas perguntas, é necessário que ela passe por muitas experiências que a ajudam a se desenvolver sociocultural e cognitivamente. Assim, essa linguagem conotativa, metafórica e simbólica de que as narrativas para crianças se utilizam para revelar o mundo dos adultos possibilitam, em um processo de interação, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, a linguagem que antes era para impor poder e dominação, em um projeto escolar que considere a mediação entre texto literário, leitor e o mundo, essa mesma linguagem pode ser um elo de comunicação. Por tudo isso, os contos de fada vêm se constituindo, em diferentes épocas, em elementos de comunicação entre o homem e o mundo que o cerca, permitindo adentrar na mente tanto de crianças quanto de adultos.

Partindo dessa constatação, espera-se que essas experiências mais significativas surjam em contexto familiar, primeiramente e mais tarde em contexto escolar. Cabe à escola, espaço de criatividade e conhecimento, saber integrar o aluno à leitura prazerosa dos textos literários, como os contos de fada, no sentido de criar novas vivências e experiências através do lúdico e do belo, utilizando-se de práticas pedagógicas que os aproximem. Desse modo, a tradição milenar da contação de histórias constitui uma porta de entrada não somente para facilitar o encontro do aluno com o universo mágico dos contos de fadas, sobretudo uma maneira de ajudá-lo a interpretar e compreender a relação entre o mundo real e o imaginário. Essas narrativas conseguem provocar uma transformação no desenvolvimento sociocultural e cognitivo do leitor por que envolvem questões complexas da vida humana.

Por isso, a contação de histórias infantis não é mera técnica de transmissão de um texto escrito pela oralidade, mas uma forma livre e estruturada de estimular a liberdade de fantasiar e a ressignificação da imagem através da linguagem polissêmica dos contos. No entanto, Frantz (2011) chama a atenção para o papel do contador/mediador da história como sendo aquele que consegue empreender esforços para mostrar a beleza, a magia e o encanto que as palavras podem oferecer através de um conto de fadas. No ato de narrar, o contador empresta sua voz para serem nela impressos sentimentos, emoções e significados, dando vida a história contada.

Nessa perspectiva, os contos de fada podem se constituir em mensagens simbólicas sobre algumas maneiras de enfrentar experiências complexas na fase inicial da vida, porém necessárias para o processo de crescimento pessoal e interpessoal humano. Sobre esse aspecto, Bettelheim (2002) defende um ponto de vista no qual estabelece uma relação entre o bem e o mal vistos nesse tipo de narrativa.

Esta é a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2002, p.6)

Desse modo, os contos de fada ensinam que os “ finais felizes ” estão condicionados a atitudes e posturas desafiadoras e constitutivas de grandes personalidades. Essa imagem pode servir para que os pais preparem suas crianças para o mundo adverso e cheio de conflitos, orientando-os a enfrentar as dificuldades e problemas inerentes ao ser humano. E a escola pode promover o desenvolvimento de habilidades leitoras que auxiliem o estudante a percorrer o caminho que vai de uma simples leitura oral ou escrita, passando pela produção de sentidos da mesma, até chegar a uma postura crítica diante dela.

1.4 A prática de leitura de contos de fada na perspectiva do letramento

O conceito de letramento vem sendo investigado nos últimos tempos como um fenômeno complexo e diversificado. Essa natureza está associada ao desenvolvimento sociocultural, político e econômico das sociedades que utilizam a escrita e a leitura como instrumento de comunicação em suas práticas sociais cotidianas. Em decorrência

disso, as novas abordagens dos letramentos vêm, atualmente, considerando o caráter sociocultural e heterogêneo das práticas de letramento segundo a concepção de Rojo (2009). Sendo assim, o uso da leitura como prática social está associado à diversidade e complexidade de situações e ações as quais os leitores estão situados.

Nessa perspectiva, a prática de leitura de conto de fadas se inscreve como um evento de letramento por se constituir em uma atividade sociocultural em meio à diversidade das práticas de letramento. O ato de falar e escutar uma estorinha ou uma música, respectivamente, pressupõem a inserção da criança em práticas discursivas dentro de determinado contexto social. Sobre essa abordagem, Kleiman (2012) considera que

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (grifo do autor) (porque já participou de outros, como de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada* (grifo do autor), e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 2012, p.18)

Nesse sentido, para que o aluno compreenda e estabeleça relações discursivas com o texto, não é necessário que ela saiba decodificá-lo, ou seja, que domine habilidades que possibilitem transpor o escrito, as letras, mas conviva com práticas cotidianas de leitura. Muitas situações cotidianas expressam, de forma natural, práticas de letramento, como o simples ato de contar histórias para crianças. Desde muito cedo, crianças letradas participam de situações rotineiras em que o uso e o funcionamento da leitura faz sentido para a vida delas, como ler jornais. No entanto, essa prática parece não fazer parte da realidade familiar de alguns alunos e nem mesmo de seu contexto escolar, segundo observações em sala de aula, embora o letramento literário seja fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Conforme Cosson (2014), a escola possibilita que a leitura de textos literários seja não somente uma prática de hábitos prazerosos, mas também um instrumento necessário para o aluno conhecer e articular com proficiência diversos usos da linguagem.

Nesta perspectiva, acredita-se que a concepção de leitura defendida pelo professor para fundamentar suas atividades pedagógicas pode conduzi-lo a práticas descontextualizadas, desatualizadas e conseqüentemente prejudiciais à formação de um leitor crítico e proficiente. Esse enfoque revela conseqüências sobre as abordagens de

leitura que começa a passar por transformações, segundo Kleiman (2004), a partir da década de 70 com a abordagem cognitivista de leitura por meio de estudo desenvolvidos na área de Linguística Aplicada até alcançar a década de 90 com a abordagem sócio histórica.

A primeira abordagem de leitura considera como foco de estudo os processos cognitivos do leitor envolvidos durante o processo de compreensão de um texto. Logo, o leitor coloca em execução sua mente, seu raciocínio para a construção de sentidos do texto, contribuindo discursivamente com outros significados sendo considerado nesse processo um interlocutor. Além disso, o texto ganha legitimidade através de seus mecanismos de textualização, ou seja, no plano de sua organização e estrutura, bem como de processos intertextuais.

A segunda abordagem emprega uma concepção de leitura baseada nos estudos de letramento, ou seja, é a leitura como prática social que mobiliza conhecimentos do leitor construídos social e historicamente diante da complexidade e diversidades das interações sociais. Para Kleiman (2006), a construção de sentidos na leitura é resultado da capacidade do leitor de relacionar o texto com um contexto real e analisá-lo em função da situação em que se encontram na sociedade.

No entanto, considerando as mudanças de paradigmas dos conceitos de letramento, especificamente no Brasil, ao longo dos anos, que nortearam o processo de alfabetização, o ato de ler e escrever constituem habilidades atreladas a práticas específicas. O aluno para ser considerado letrado precisa dominar técnicas de escrita a fim de cumprir determinada função na sociedade. Conforme Kleiman (2012), a escola, embora seja a mais importante agência de letramento, não relaciona o ensino da escrita e da leitura a práticas sociais, mas a competências individuais necessárias para que o aluno tenha êxito escola.

Depreende-se, portanto que, quando um professor em seu processo de ensino e aprendizagem procura desenvolver habilidades de leitura através de textos literários, por exemplo, que promovam a (re) construção de significados pela criança e não a mera decodificação de um texto, portanto, transmitindo conhecimento, estará ampliando a concepção de letramento escolar, uma vez que ela associa a prática de leitura às demais práticas sociais. Essa abordagem considera que a compreensão do texto e o sentido a ele atribuído baseado nas experiências e no conhecimento prévio do leitor aproximam a

leitura do uso de outros letramentos sociais, promovendo, dessa forma, a inclusão de grupos iletrados nas diversas atividades cotidianas que envolvem a escrita.

Cosson (2014, p. 27) levanta algumas considerações nesse sentido quando afirma que a leitura motiva uma troca de significados não somente entre o leitor e o produtor, mas também com a sociedade onde ambos estão situados, pois os sentidos são construídos a partir do ponto de vista compartilhado entre os homens em determinado tempo e lugar. A leitura de um conto de fadas realizada por uma criança se torna interativa e discursiva no momento em que os elementos mágicos empregados pelo escritor provocam uma troca de sentidos no pequeno leitor. Essa interação agrega, ao letramento literário, um aspecto comunicativo, uma vez que a leitura somente terá sentido se o leitor com seu conhecimento de mundo completar as lacunas deixadas pelo escritor no texto.

A escola, nesse sentido, precisa empregar esforços para não promover práticas que desassociem a alfabetização do letramento, ou seja, ensinar a ler e escrever, mas não ensinar como fazer uso dessas habilidades nas práticas cotidianas. Rojo (2009, p. 98) afirma que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares.” Essa ideia mostra que, gradualmente, a habilidade de escrever, ler e compreender o mundo vão sendo refinadas à medida que os indivíduos fazem uso de práticas sociais complexas e específicas. Assim como a família, a escola também vai constituindo graus de letramento. Esse refinamento gradual e dinâmico permite que sejam desenvolvidas habilidades de leitura e escrita na escola para que os alunos possam participar, cada vez mais, de práticas sociais em sociedades potencialmente letradas.

1.5 A intertextualidade na construção de sentidos

As práticas escolares de leitura, que focam o texto como evento sociocomunicativo (MARCUSCHI, 2008, p.72), preparam o aluno para ser sujeito ativo desse processo, uma vez que a leitura exige do leitor proficiente uma reação ativa e responsiva para a construção de um sentido atribuído ao texto. Assim, segundo o pensamento de Bakhtin (2003, p. 272) a compreensão de um texto está determinada pela

participação ativa do leitor no momento em que ele concorda, discorda, critica, ou seja, assume uma postura participativa real na comunicação discursiva.

Nesse sentido, o texto vai sendo construído pelo diálogo entre seus interlocutores: o produtor do texto e o leitor, sendo que este último deixa de ser passivo e passa a ser um participante ativo nessa construção. Além disso, ele precisa ser compreendido como um objeto heterogêneo, pois nasce do diálogo com outros textos nos quais se opõem, concordam ou criticam. Segundo Koch; Bentes e Cavalcante (2008, p.9) esse conceito bakhtiniano de texto foi incorporado pela Linguística Textual a partir da década de 90 e introduzido na década de 60, através da crítica literária francesa Julia Kristeva.

Nessa perspectiva, a intertextualidade, constitui-se um recurso linguístico muito valioso utilizado no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos estudantes situados nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez remetendo a sua memória a um intertexto, ele pode construir sentido em outros textos no qual está estabelecendo relações.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) definem a intertextualidade como um processo de produção e compreensão textual associado à inserção de um texto em outro texto recuperado na memória dos leitores\produtores. No momento em que lemos ou produzimos um texto estabelecemos relações entre outros textos por meio de nossas experiências discursivas.

Vale ressaltar que os autores ainda enfatizam os diversos tipos de intertextualidade, no entanto centraremos nossos estudos da intertextualidade implícita. Conforme destacam Koch, Bentes e Cavalcante (2008) este tipo de intertextualidade permite que o produtor do texto introduza um outro texto com o objetivo de proporcionar diversos sentidos construídos pela ativação da memória discursiva do leitor. Esse fenômeno textual pode contribuir para o processo de construção de sentidos no momento em que o texto exigir do leitor a ativação de conhecimentos necessários nessa interação.

No entanto, para que essa compreensão se realize de forma concreta e significativa na vida do aluno, deve-se pensar em atividades de leitura que atendam às suas necessidades reais em determinados contextos sociais e que, desta forma, eles reconheçam por alguns processos cognitivos, como a memória, a relação entre o texto e

o mundo que os cercam. A compreensão de um texto escrito ou falado não é construído de forma isolada, pronta, desarticulada de um contexto, mas das possíveis relações que estabelecemos com conhecimento preexistente e o texto. Nessa linha de raciocínio, reconhecemos o caráter dialógico e interacional de leitura seguindo alguns pressupostos teóricos salientados por Bakhtin. Segundo o autor, o texto deve ser compreendido em sua totalidade e não de forma isolada, quando afirma que

O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados (essas relações costumavam ser descobertas não no plano verbalizado – estilístico – composicional -, mas tão-somente no plano semântico - objetual). (BAKHTIN, 2003, p. 299)

Desse modo, reiteramos a ideia de que a intervenção do professor no desenvolvimento de habilidades para a compreensão de um texto pelo seu aluno deve se pautar no reconhecimento de que ele não é um produto acabado, mas um evento construído pelos elementos textuais, pelos discursos que permeiam o texto e o conhecimento prévio do leitor. Segundo Rojo (2009) o ato de ler não se resume na condição do indivíduo conhecer o alfabeto e utilizá-lo na decodificação do escrito, mas é preciso compreender o que se lê, ou seja, acionar conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações e generalizar.

Essa relação demonstra o caráter interativo e cognitivo de leitura e a destitui de uma abordagem meramente decodificadora, uma vez que o texto se constitui em um espaço de interação entre o conhecimento linguístico, interacional e discursivo de quem produz e o repertório de conhecimento de quem o ler.

Sobre o assunto, Koch (2014) defende sua posição afirmando que o texto pode expressar ideias, crenças, vontades, anseios de indivíduos que participam ativamente de situações reais de comunicação. Além disso, é analisado como um processo dinâmico e interativo, no qual os coparticipes selecionam e organizam seus enunciados de forma estratégica para atingirem objetivos específicos em determinada prática social. Assim, sendo fruto de uma construção social e cognitiva, o texto abarca também o aspecto dialógico no sentido de que constitui nele várias formas de dizer, várias formas de linguagem. Pode-se dizer, portanto, que o texto enquanto objeto de ensino na escola

necessita desse olhar diferenciado para que as atividades de produção e recepção textuais se tornem mais significativas para o aluno.

Percebe-se, então, uma concepção de texto que autoriza o professor a empreender esforços em prática de ensino de leitura que habilitem o aluno a dialogar com o texto e, a partir daí, construir um sentido. Neste caso, a intertextualidade implícita contribui nessa construção na medida em que estimula a criatividade e imaginação do leitor que recupera em sua memória, durante a leitura, um repertório de conhecimento adquiridos em práticas sociais letradas. Isso implica dizer que o conhecimento que uma criança tem sobre um conto de fadas em associação com seu conhecimento de mundo e, principalmente relacionada a algum personagem, que justifica o título e a conduz para a produção de sentidos, é de extrema importância nas práticas de leitura e construção de sentido do novo texto, seja oral ou escrito. (KOCH, ELIAS, 2012, p.100)

Enfim, utilizamos uma metalinguagem para dizer que a intertextualidade promove “diálogos possíveis” entre textos que se situam em diversas práticas sociais de letramento, principalmente, no letramento escolar. Essa relação dialógica dos textos fundamenta a base para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de sua produção de sentidos, uma vez que “os múltiplos significados que um único texto pode ter não resulta do próprio texto em si, mas de vários pontos de vistas empregados na leitura desse texto” (GERALDI, 2006, p.108). É nesse sentido que a intertextualidade é considerada nas práticas de leitura de contos, já que consegue promover um diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o intertexto recuperado em sua memória discursiva para a construção de sentido de um texto.

2 METODOLOGIA

2.1 A pesquisa-ação

A metodologia utilizada neste trabalho serviu para estruturar uma investigação baseada em abordagens qualitativas de pesquisa, uma vez que se procura descrever e analisar problemas relacionados ao cotidiano da prática profissional. Dessa forma, o professor assume o papel de investigador de sua própria realidade, utilizando a pesquisa-ação como caminho metodológico para alcançar os resultados que beneficiarão os alunos. Além disso, tanto os participantes da pesquisa, no caso, os estudantes quanto

o professor-pesquisador estão conjuntamente mobilizados em torno da resolução de problemas observados. Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativo da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p.16)

Na pesquisa-ação, o professor-pesquisador procura resolver os problemas detectados em sua prática através de um trabalho de acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas em um ensino sistematizado e planejado para alcançar objetivos compartilhados com os membros do grupo pesquisado, ou seja, “com a pesquisa-ação os professores almejam desempenhar um papel ativo na própria realidade diante dos fatos observados” (THIOLLENT, 2009, p.18). Logo, sua atuação consiste em organizar e definir as ações, objetivos e os problemas que foram detectados durante a investigação.

No entanto, essa atitude do pesquisador não pode limitar ou tolher a participação ativa dos outros atores no processo da pesquisa, substituindo iniciativas que lhe são próprias. Ao contrário, deve-se explicitar o papel de cada participante na situação que está sendo investigada para incentivar o “dizer” e o “fazer” de cada um e estimular a responsabilidade recíproca entre eles. (THIOLLENT, 2009, p.18)

Configurando a pesquisa-ação em contexto escolar, é necessário que o professor-pesquisador estabeleça uma relação participativa com os estudantes, objetivando não somente a produção de conhecimento, mas também o empenho dos mesmos em tomar atitudes que promovam soluções aos problemas detectados a partir de análise consciente, reflexiva e criteriosa de uma determinada situação compartilhada em sala de aula. Thiollent (2009) considera que desta forma os participantes e investigados não são subjugados à condição de cobaias e desempenham um papel ativo durante a pesquisa.

Sendo assim, a escolha da pesquisa-ação como caminho metodológico se justifica pela razão de ser a pesquisadora, também a professora de Língua Portuguesa da turma tentar avaliar e diagnosticar problemas relacionados a compreensão de leitura dos alunos e a partir desse ponto, elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a busca de soluções. Nessa perspectiva, espera-se o envolvimento e a interação dos estudantes no processo de aquisição de aprendizagem e conhecimento mediante as exigências das

ações planejadas cujos resultados oferecem novos ensinamentos. (THIOLLENT, 2009, p.72)

Para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizados alguns instrumentos como o questionário, produções orais dos alunos, registro em diário de campo e observação participante. A metodologia contou com o uso de gravador e de imagens com prévia autorização dos pais/responsáveis dos estudantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, resguardando, no máximo, a originalidade da fala dos participantes no processo de transcrição ortográfica, além da integridade moral. Esses procedimentos metodológicos proporcionaram à professora da turma, no caso eu, um repertório de informações necessárias à reorientação das ações e tomadas de decisões.

A coleta das produções orais foi delineada e validada através de três etapas respectivamente denominadas de contação ou reconto da história de Pinóquio dos alunos, a primeira produção oral e a produção final, apresentadas na sequência didática. Na primeira etapa os alunos foram motivados a produzirem seus primeiros textos orais do conto de Pinóquio baseado na escuta da Contação de Histórias realizada pela professora- pesquisadora. O reconto dos alunos constituiu a primeira coleta de dados para o estudo e análise das habilidades de leitura e produção de sentidos focados na aprendizagem da estrutura e elementos narrativos.

Posteriormente, após a abordagem dos processos intertextuais em situações de aprendizagem apresentadas na sequência didática, os alunos realizaram a segunda amostra que equivale à produção oral elaborada com o intertexto do conto de Pinóquio. Em seguida, objetivando o aprimoramento da aprendizagem construída durante as etapas anteriores, a terceira produção oral dos alunos finalizou a sequência didática e compôs a última amostra de dados da pesquisa.

Vale ressaltar que apenas 7 (sete) alunos participaram das produções orais durante todas as etapas. Esse quantitativo se deve à evasão dos alunos motivada pelo período de férias semestrais. No entanto, visando a um trabalho mais elaborado foram selecionados três alunos cuja participação efetiva possibilitou um acompanhamento da progressão da aprendizagem, uma vez que as produções aconteceram em momentos sequenciais e cumulativos.

Para Perrenoud (1999), cada situação de aprendizagem se constitui uma fonte de informação para o docente auxiliar o aluno nos problemas de aprendizagem. Dessa

forma, a observação contínua das produções orais dos alunos através de uma avaliação formativa favorece o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura.

Sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos dos seus processos de aprendizagem. [...] A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualiza suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. [...]. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Assim, logo após a coleta de dados de todas as etapas, as produções orais foram analisadas, tomando-se por base teórica os estudos sobre os elementos estruturais da narrativa abordados por Yves Reuter (2011) e Othon Moacir Garcia (2004).

2.2 Contextualização da pesquisa

A pesquisa-ação foi desenvolvida na instituição de ensino EEAM, localizada no centro do município de Aracaju – SE a qual oferece a modalidade de ensino fundamental dos anos iniciais, além de Educação Especial nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, a unidade escolar atende 188 crianças, sendo 122 pelo turno matutino e 66 no turno contrário, na faixa etária entre 5 a 12 anos que residem nos bairros mais próximos e principalmente na região da Grande Aracaju, como Nossa Senhora do Socorro. A instituição tem sua história marcada por uma tradição de educação infantil desde 17 de março de 1932 em que era conhecida como “Casa da Criança Augusto Maynard”. Alguns anos depois, a escola recebe o nome “Jardim de Infância Augusto Maynard”. E finalmente, em 2002 consolida sua história com o nome atual, passando a oferecer ensino para crianças com necessidades especiais.

Quanto à estrutura física, a escola possui 8 salas de aula, um galpão onde são realizadas atividades esportivas e recreativas, uma secretária, uma sala para direção, uma sala de recursos multifuncionais com recursos apropriados para o atendimento das crianças com necessidades especiais e uma brinquedoteca onde os professores podem desenvolver práticas lúdicas de leitura através dos livros e brinquedos doados à

instituição. Vale ressaltar que, a instituição não dispõe de laboratório de informática, de sala para os professores e refeitório para os alunos realizarem suas refeições.

Os estudantes envolvidos na pesquisa-ação são 20 alunos de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, entre faixa de 8 a 9 anos, matriculados do período matutino. No processo de ensino foi constatado que algumas crianças ainda não consolidaram seu processo de alfabetização, ou seja, apresentam problemas relacionados a aprendizagem da escrita e da leitura.

Segundo a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹, a escola pesquisada revelou seus resultados de desempenho de aprendizagem em 2015 com a média de 4,9, sendo que a meta projetada para este ano foi de 5,9. No entanto, a instituição vem tomando diversas medidas no sentido de alcançar a média de 6,1, estimada para 2017.

A Avaliação Nacional de Alfabetização, outro indicador de base do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um avaliador destinado aos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. Realizado anualmente, ele objetiva aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa de criança a partir de resultados de aprendizagem em leitura, considerados em uma escala de proficiência composta por quatro níveis.

Considerando esses dados, vale ressaltar que a elaboração dos critérios utilizados na análise das habilidades de leitura dos alunos e dos conteúdos contemplados nesta etapa foram considerados na construção do questionário apresentado na tabela 1. Portanto, esse instrumento metodológico foi desenvolvido baseado dos resultados dos testes de aprendizagem em Leitura realizados pela Avaliação Nacional da Alfabetização da escola pesquisada, referente aos anos de 2013 e 2014². Segundo este instrumento, a aprendizagem dos estudantes é avaliada dentro de uma escala de proficiência composta por quatro níveis progressivos e cumulativos. Resumidamente, estes níveis se apresentam da seguinte forma:

¹ Dados extraídos por meio da análise das tabelas comparativas expostas no quadro de comunicados da escola.

² Os dados foram extraídos no Site da Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira). < <http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso 13 jul. 2016.

- O primeiro nível corresponde a habilidade de ler palavras isoladas;
- O segundo, localizar informações explícitas de um pequeno texto;
- O terceiro, inferir relação de causa e consequência de textos com linguagem verbal e não verbal;
- E o último nível consiste na habilidade inferir sentido em um conto, por exemplo.

A partir de uma análise das duas provas, constatou-se que nos referentes anos, a aprendizagem dos estudantes concentrava-se no terceiro e segundo níveis, respectivamente. Diante desse cenário, objetivamos contribuir para que os aprendizes alcancem, progressivamente, o quarto nível de proficiência em leitura, ou seja, adquiram a habilidade de construir sentidos no processo de leitura.

2.3. Incentivando a leitura oral e a produção de narrativas por meio da SD

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) uma sequência didática tem como finalidade auxiliar o estudante a dominar um gênero de texto para aprender a falar e escrever melhor em determinadas práticas sociais, orientando-se em atividades escolares sistematicamente organizadas. Assim, a escola pode oferecer situações significativas de aprendizagem aos estudantes a partir de um conjunto de atividades planejadas e específicas capazes de atender às mais diversas necessidades ligadas a linguagem oral e escrita.

Dessa forma, é necessário que o professor trabalhe de maneira sistematizada com gêneros textuais em sala de aula, pensando em adequá-lo a uma representação da prática social cotidiana a qual seu aluno reconheça em determinada situação comunicativa. Através de atividades diversificadas de escrita e de fala, o estudante pode se apropriar de conhecimentos que o ajudem a estabelecer relações entre o gênero de texto e as múltiplas formas de comunicação.

A sequência didática (SD) foi planejada para ser aplicada em uma turma do 3º ano com o objetivo de desenvolver, progressivamente, habilidades de leitura voltadas para efetiva construção dos sentidos do conto “Pinóquio” através de processos intertextuais. Ela foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2016, utilizando-se de

duas horas\aulas no período de duas semanas. E objetivando a execução de ações planejadas durante a investigação da pesquisa-ação, utilizamos como referência a estrutura da SD proposta por Dolz e Schneuwly, (2004).

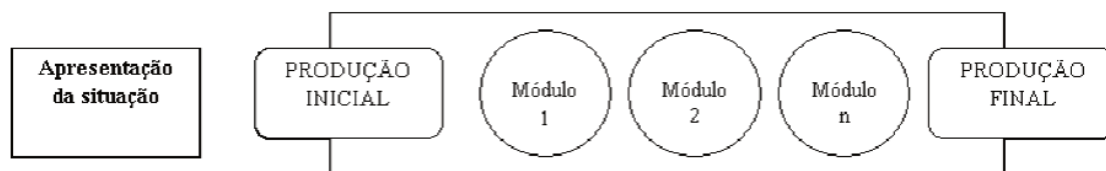


Figura 1. Esquema da Sequência Didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly)

Em consonância à estrutura acima, a SD foi organizada em três módulos, objetivando proporcionar aos alunos situações de aprendizagem focadas especificamente nas seguintes experiências: a Contação de Histórias enquanto uma prática social de leitura e estratégias usadas para sua compreensão global do texto oral enquanto unidade básica de ensino (primeiro módulo), ampliação do repertório de conhecimento linguístico do aluno que abarca a estrutura e os elementos da narrativa do gênero conto (segundo módulo) e finalmente estudos sobre noções de processos intertextuais empregados na produção de narrativas orais através de habilidades de construção de sentidos (terceiro módulo). Vale ressaltar que, na sequência didática, as etapas construídas em cada módulo foram articuladas com as ações desenvolvidas e o tempo estimado de modo a alinhá-los aos conteúdos contemplados e aos objetivos almejados.

Sendo assim, na etapa denominada de apresentação da situação, do primeiro módulo, buscou-se provocar discussões, entre os alunos, acerca de conhecimentos socioculturais relacionados ao conto de fadas por meio de perguntas motivadoras, além de registrar esses conhecimentos prévios com a finalidade de construir uma base de representação de leitura como prática social, proporcionando uma aproximação dos estudantes com o gênero em estudo. Sendo assim, algumas atividades de ensino-aprendizagem produzidas, nesta etapa, como a sondagem do nível de conhecimentos prévios dos estudantes relacionados ao gênero contos de fada mediada por perguntas orais, a contação de histórias do conto “Pinóquio” e a leitura silenciosa em dupla constituíram experiências geradoras de novos conhecimentos para futuros aprendizados. Dessa forma, pode-se perceber uma identificação maior com o texto entre os estudantes,

uma vez que expressaram empolgação com a história, remetendo-a a outros contextos de suas vidas.

No segundo módulo, visou-se o desenvolvimento de ações direcionadas à preparação para a primeira produção oral dos estudantes, partindo de suas competências linguística e comunicativa. Tais competências contribuíram para a ampliação de conhecimentos necessários à aprendizagem de estudo e análise da estrutura e dos elementos narrativos para o processo de leitura.

Entretanto, fez-se necessário, ao final deste módulo, a aplicação de um questionário composto por dez perguntas abertas em níveis relacionados aos três enfoques: conteudístico, estruturalista e discurso (NASPOLINI, 2010), objetivando medir o processo de compreensão leitora dos alunos. Nesta atividade, apenas treze alunos do total da turma participaram do questionário em razão da ausência dos demais estudantes neste dia.

A Tabela 1 mostra o total de acertos em um questionário de dez perguntas abertas aplicado no dia 11 de julho de 2016 relacionados a cada aluno participante da pesquisa bem como a porcentagem distribuída de acordo com os três enfoques de compreensão de leitura: conteudístico, estrutural e discursivo. A indicação do nível de desempenho dos estudantes fundamentou-se no número de acertos relativo aos enfoques de compreensão de leitura.

Os alunos que acertaram a maioria das questões, principalmente aquelas relacionadas ao enfoque discursivo, demonstraram maior compreensão do texto escrito acerca de recursos linguísticos utilizados em uma estrutura narrativa, como por exemplo a relação de causa e consequência de ações desenvolvidas pelos personagens da história. As crianças que não obtiveram êxito nesse enfoque de compreensão sinalizaram através do número de acertos uma dificuldade na localização de informações explícitas segundo os enfoques conteudístico e estrutural do texto escrito.

Alunos	Conteudístico (03 Questões)	Estrutural (03 Questões)	Discursivo (04 Questões)	Número de Acertos por aluno	Número Total de Questões Respondidas
A1	3,0	3,0	3,0	9,0	10,00
A2	2,0	0,0	2,0	4,0	10,00

A3	0,0	2,0	0,0	2,0	10,00
A4	3,0	3,0	0,0	6,0	10,00
A5	2,0	2,0	1,0	5,0	10,00
A6	3,0	1,0	3,0	7,0	10,00
A7	3,0	3,0	3,0	9,0	10,00
A8	2,0	2,0	2,0	6,0	10,00
A9	3,0	1,0	3,0	7,0	10,00
A10	3,0	2,0	3,0	8,0	10,00
A11	2,0	3,0	2,0	7,0	10,00
A12	2,0	2,0	2,0	7,0	10,00
A13	3,0	3,0	2,0	8,0	10,00
Média da Turma	2,38	2,08	2,00	6,46	10,00

Tabela 1 Resultado de acertos do questionário relacionado aos três enfoques de compreensão de leitura

Observa-se que, de acordo com os resultados da média de acertos relacionados aos três enfoques de compreensão de leitura distribuídos em cada questão, a turma demonstra uma predominância do nível conteudístico na compreensão global do conto de Pinóquio. Logo, a habilidade de leitura dos alunos participantes está associada ao trabalho de decodificação de palavras e ideias centradas apenas do cotexto, ou seja, o aluno extrai informações encontradas no próprio texto. Entretanto, processos de inferência que exigem a ativação de conhecimentos prévios e esforços cognitivos como a memória e o raciocínio não foram empregados na leitura, impedindo uma compreensão ativa e discursiva.

Outra atividade sequenciada, nesse módulo, foi a brincadeira da teia que constituiu uma estratégia para ampliação do repertório de conhecimento e a compreensão sobre a organização interna do texto, como os elementos e estrutura narrativos. Além disso, com essa ação, buscou-se incentivar a participação e interação entre todos os alunos com níveis diferentes de aprendizagem, proporcionando a partilha de conhecimento e experiências. Nesse dia, apenas onze alunos compareceram à aula, porém dez participaram da brincadeira, possibilitando ao professor trabalhar com a

divisão do texto, em folha A4, em cinco partes. Além disso, a utilização das bexigas no início da brincadeira proporcionou movimento, empolgação e o lúdico, tornando-a envolvente e atrativa para os alunos.

Entretanto, ao iniciar a leitura “fatiada” do conto, apenas uma dupla de alunos não conseguiu ler em voz alta a sua parte do texto de modo a facilitar a escuta, por isso professora interveio com a finalidade de ajudá-los a participar na compreensão global e evitar a dispersão da turma. Durante a leitura, a mediadora utilizou algumas estratégias de leitura como a predição e a criação de hipóteses, objetivando a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos necessários à construção de sentidos. Dessa forma, conclui-se a brincadeira com a colagem de todas as partes sequenciadas em uma cartolina e com a discussão de ideias e análise sobre a estrutura fundamental da narrativa.

Ainda nesse módulo, procurou-se incorporar noções básicas de processos intertextuais durante algumas atividades desenvolvidas com os alunos, a exemplo de apresentação de filme e exposição de vários contos de fadas com diferentes versões, projetando possíveis conexões discursivas com os textos orais elaborados nas etapas seguintes da sequência didática, como também soluções para problemas relacionados aos diferentes níveis de aprendizagem.

Finalizando a SD, o terceiro módulo retoma alguns conhecimentos construídos, progressivamente, pelos alunos nas etapas anteriores afim de que eles possam praticá-los na etapa da primeira produção e conseqüentemente na produção final. Bem como, possibilitar ao professor a elaboração de critérios de avaliação das habilidades linguísticas e discursivas empregadas na construção de sentidos e na compreensão textual, focando no uso coerente da linguagem narrativa e na aquisição de competências discursivas orais.

2.3.1 A sequência didática em sala de aula

MÓDULO I - A contação de histórias como prática social de leitura

HABILIDADES

- Reconhecer a contação de histórias como uma prática social.
- Compreender a estrutura narrativa através do gênero conto de fadas.

- Estimular a linguagem oral enquanto aspecto estilístico do gênero abordado.
- Estimular o conhecimento prévio para os processos de compreensão leitora.
- Identificar as características e os elementos constitutivos do conto, utilizando estratégias de leitura: predição, seleção, inferência.
- Incentivar a produção oral a partir da leitura do conto de Pinóquio, como o texto de base para a produção de um intertexto.

CONTEÚDOS CONTEMPLADOS

- Linguagem oral e escrita.
- Estratégias de leitura.
- Elementos e estrutura narrativa

ETAPAS	AÇÕES	TEMPO
1-Apresentação da situação - Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de perguntas motivadoras	• Discussão de situações e contextos socioculturais em que as crianças ouvem e/ou leem contos relacionada com as seguintes perguntas motivadoras: Vocês conhecem algum conto de fadas, qual? A história de um conto de fadas acontece em um mundo real ou imaginário? Por que as pessoas costumam chamar essas histórias de “contos de fadas”? Para quem, geralmente, é lido ou escrito os contos de fada? • Registro das respostas dos alunos na lousa para posterior socialização das experiências. • Exposição da proposta de coletânea de contos de fada a serem produzidos pelos alunos. • Momento da Contação de História do conto “Pinóquio”, em uma “Roda de Leitura”, antecedido pela apresentação da obra, do autor e justificativa de sua escolha. • Recapitulação oral da história contada (cada aluno fala, resumidamente, das interpretações feitas na hora do conto da história de Pinóquio)	2 horas /aula

2 - Contato inicial com o gênero em estudo	• Localização de informações explícitas do texto narrativo (o espaço, as personagens, o conflito, o clímax, o desfecho, elementos mágicos). • Leitura silenciosa em dupla (com alunos com níveis diferentes de aprendizagem) do conto “Pinóquio” no suporte minilivro para a focalização da temática trabalhada no momento da “Contação de História”. • Levantamento de hipóteses, inferências e seleção de informações durante o processo de leitura.	2 horas/aula
---	--	--------------

Quadro 1 Módulo I da SD realizada em sala de aula

As experiências de leitura realizadas com as crianças neste módulo, principalmente através da Contação de histórias do conto *Pinóquio* de Débora Janaina Durães, tiveram como maior objetivo ampliar as habilidades de compreensão de um texto através de sua escuta como um ato de leitura e aproximá-las dessa prática como um evento para o letramento, uma vez que muitas expressaram, em sala de aula, a ausência dessa atividade em contexto familiar. Assim, pensada para promover situações de aprendizagem de leitura e a produção de sentido do texto, as atividades desenvolvidas dessa etapa focaram a oralidade. Vale ressaltar que a aplicação de estratégias de leitura respaldadas nos pressupostos teóricos de Solé (1998) foram feitas tanto no momento da contação de história de Pinóquio quanto para a preparação da leitura silenciosa realizada em sala de aula. Algumas estratégias utilizadas partiram das seguintes considerações.

- ❖ A partir de hipóteses o aprendiz pode antecipar ideais que contribuirão para a compreensão da leitura;
- ❖ O momento da inferência requer do aluno um julgamento daquilo que venha a ser verdadeiro;
- ❖ No momento da leitura, o aprendiz seleciona mentalmente informações importantes do texto a fim de auxiliá-lo em seu processo de compreensão.

MÓDULO II – Ampliação do repertório de conhecimento sobre a estrutura narrativa do gênero em estudo

HABILIDADES

- Aprimorar a percepção sobre a estrutura e funcionalidade do gênero.
- Localizar informações explícitas em um texto narrativo.
- Saber aplicar estratégias de leitura durante uma leitura individual.
- Demonstrar compreensão da narrativa em aspectos relacionados ao conteúdo, estrutura e discursivo.

CONTEÚDOS CONTEMPLADOS

- Estratégias de leitura
- Noções básicas de processos intertextuais.
- Relação entre os aspectos do conteúdo, estrutura e discurso em uma narrativa.

ETAPAS	AÇÕES	TEMPO
1-Preparação para a primeira produção oral	• Escolha entre os alunos de um minilivro do conto de fadas para a leitura extraclasse. • Orientação aos estudantes para o reconto em sala de aula que será realizado após um intervalo para a leitura extraclasse e como utilizar algumas estratégias de leitura. • Socialização das interpretações feitas durante a leitura extraclasse. • Discussão das possíveis relações temáticas entre os contos lidos.	2 horas/aula

2-Estudo dos elementos narrativos do texto - Aquecimento para a produção oral	• Aplicação de um questionário³ para registro da compreensão leitora dos estudantes em relação aos enfoques de conteúdo, estrutura e discurso relacionado ao conto de Pinóquio. • Apresentação da “Brincadeira da Teia”⁴ para levar o estudante a perceber a estrutura do texto narrativo e a relação entre seu conteúdo e o discurso.	2 horas/aula
--	---	--------------

Quadro 2 Módulo II na SD realizada em sala de aula.

Nesse momento da SD, procurou-se abordar os elementos narrativos de forma diversificada através de um questionário com perguntas que exigem níveis de compreensão relacionados aos três enfoques: conteudístico, estrutural e discursivo. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de possibilitar ao estudante uma outra maneira de expressar a compreensão do texto cuja leitura foi realizada na linguagem oral e escrita. A brincadeira da teia se constituiu em prática lúdica de aprendizagem baseada na integração grupal entre os estudantes para que fossem trabalhados os conteúdos contemplados nessa sequência. A atividade de leitura baseada na escolha de diferentes contos objetivou a ampliação do repertório de conhecimento discursivo capaz de auxiliar o estudante no reconhecimento do intertexto nos processos de construção de sentido no filme de Shrek 2. Proporcionando, dessa forma, ao professor situações de aprendizagem de casos de intertextualidade em outras formas de linguagem.

Questões motivadoras para compreensão escrita individual

- 1- Quem é o narrador da história (Estruturalista)
- 2- Quais são os personagens que fazem parte da história (Estruturalista)
- 3- Por que Gepeto resolveu mandar Pinóquio para a escola? (Conteudista)

³ A elaboração do questionário foi baseada nos estudos e análise sobre os três enfoques de compreensão de um texto empreendidos por de Ana Teresa Naspolini (2010, p.47).

⁴ Descrição da brincadeira: Após preparar o texto recortado em 4 a 6 pedaços, o professor coloca-os dentro de bexigas para serem distribuídos entre os estudantes. Em sala de aula, o professor organiza de 4 a 6 grupos de estudantes em círculo. Eles podem ficar sentados no chão ou em cadeiras. Em seguida, o professor entrega as bexigas para cada grupo a fim de que um integrante de cada grupo as encha. Logo após, o mediador pede que soltem livremente as bolas na sala. Enquanto isso, os demais ficam sentados. Assim que cada membro do grupo estiver com a bola, deve estourá-la. Neste momento, o mediador pede para cada estudante, em ordem estabelecida pelo mediador, leia o trecho do texto que pegou. Após todos grupos lerem, o mediador pergunta a turma quem pegou o começo do texto para que possa entregar o barbante e dar início a teia. O barbante será repassado ao próximo grupo que estiver com a parte sequenciada discursivamente e assim por diante. Para finalizar a atividade cada integrante do grupo cola a parte do texto em uma cartolina para discussão dos elementos e da estrutura da narrativa.

- 4- O grilo falante é um personagem que representa a consciência de Pinóquio. Em que situações ele costumava atuar? (Estruturalista)
- 5- Antes de dormir, Gepeto viu algumas estrelas no céu e a elas fez um pedido. Que pedido Gepeto fez? (Conteudista)
- 6- Que personagem do conto prometeu transformar Pinóquio em um menino de verdade caso ele se comportasse bem? (Conteudista)
- 7- O que Pinóquio teria que fazer para deixar de ser um boneco de madeira e passar a ser um menino de verdade? (Discursiva)
- 8- Qual é a sua opinião sobre as atitudes do personagem Pinóquio? (Discursiva)
- 9- Quando Pinóquio mentia o nariz dele crescia ou ele se transformava em um burro. O que você acha que pode acontecer com os filhos que mentem e desobedecem aos seus pais ou responsáveis? (Discursiva)
- 10- O que podemos aprender com o conto de Pinóquio? (Discursiva)

Modulo III - Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo por meio de narrativas orais.

HABILIDADES

- Ampliar a compreensão sobre a estrutura e funcionalidade do gênero.
- Compreender noções básicas sobre processos intertextuais na produção de um conto relacionado com o texto de Pinóquio.
- Perceber correlações entre as linguagens oral e escrita.
- Inferir sentido por meio de processos intertextuais.

CONTEÚDOS CONTEMPLADOS

- Elementos e estrutura narrativa
- Processos intertextuais e a construção de sentidos.
- Linguagem oral e escrita

ETAPA	AÇÕES	TEMPO
1-A primeira produção oral	• Orientações sobre a leitura em voz alta referentes à entonação, o ritmo e expressividade da fala.	2 horas/aulas

“Brincar de ensaiar”	• Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre textos narrativos. (Ensaio) • Contação do texto de “<i>Pinóquio</i>” pelos estudantes, gravado em um celular ou gravador portátil. • Escuta do áudio gravado para a auto avaliação do texto por meio de uma caixa de som portátil. • Transcrição da produção oral na lousa para avaliação dos elementos e estrutura narrativa. • Apresentação do filme “<i>Shrek 2</i>” (2006) assegurando ao estudante um modelo de intertextualidade adaptado à produção fílmica. Disponível em: <i>https://www.youtube.com/watch?v=N72oqUyqNHQ</i> • Discussão dos elementos intertextuais presentes no filme “<i>Shrek 2</i> e sua relação com a leitura dos vários contos lidos. • Produção individual de um conto oral, relacionado à compreensão do texto de “<i>Pinóquio</i>” com uma situação vivenciada pelo estudante. • Escuta do áudio gravado para a auto avaliação do texto pelos estudantes por meio de uma caixa de som portátil. • Transcrição do texto oral para avaliação e discussão dos processos intertextuais compreendidos pelo aluno.	
2-Passagem da linguagem oral para a linguagem escrita	• Orientação geral para a escrita realizada em grupo do texto oral para uma cartolina. • Inserção dos elementos narrativos no texto transcrito em uma cartolina, intercalando ilustrações sequenciadas para demarcar a estrutura do conto. • Exposição dos cartazes em sala de aula e na estreia do CD produzido pelas crianças. • Sorteio de uma ilustração feito pelos alunos para compor a capa do CD. • Escrita de um convite destinado à família do aluno para participação do lançamento do CD na escola.	2 horas/aula
3-Produção final	• Gravação do conto de fadas produzidos pelos alunos em sala de aula.	2 horas/aula

	• Encerramento das atividades e estreia do CD.	
--	--	--

Quadro 3 Módulo 3 da SD realizada em sala de aula

Nesta etapa de conclusão, procurou-se estimular a oralidade através do reconto que, longe de ser uma mera transmissão vocal, constitui uma prática social e cultural de leitura e letramento. Além disso, a contação de estorinha pode proporcionar ao aluno um momento de interação e socialização de ideias e experiências, revelando a potencialidade de sua habilidade linguística e discursiva.

A transcrição do texto oral pelos alunos constitui, nesta etapa, mais uma estratégia didática destinada a dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades de compreensão da estrutura narrativa e percepção dos traços intertextuais empregados pela criança. Alguns questionamentos norteadores conduziram esse momento, como:

- Há um começo, meio e fim?
- Há marcas de tempo, lugar, clímax, desfecho e moral?
- A linguagem empregada está adequada ao texto?
- Há presença do conto de Pinóquio no texto oral?

3 AS PRODUÇÕES ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA

Ao longo da sequência didática, as produções narrativas orais constituíram objetos para a aprendizagem e aprimoramento de habilidades de leitura e compreensão. Sendo assim, a contação de histórias feita pela professora-pesquisadora e as produções orais realizadas por três crianças integram e articulam um bloco de atividades destinadas aos objetivos almejados e constituem o *corpus* da pesquisa.

Realizada no segundo módulo da SD, a leitura em voz alta do conto de “Pinóquio” da versão apresentada por Débora Janaína Durães foi planejada para servir com modelo de representação de uma prática de leitura para os aprendizes, objetivando-se promover experiências significativas de leitura como uma prática social de letramento que contribuam para o processo de compreensão, bem como, construção de sentidos. A leitura em voz alta sistematicamente verbalizada proporciona aos leitores ouvintes, interferências e interrupções mediante algumas estratégias, por exemplo,

seleção de informações e hipóteses criadas antes, durante e depois da leitura, facilitando a participação ativa e a compreensão da leitura de forma processual.

Considerada dessa forma, a leitura torna-se mais significativa no processo de aprendizagem da língua escrita e constituiu uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de leitura e construção de sentidos por meio da oralidade. Por esses processos, acredita-se que os estudantes compreendem a função comunicativa da linguagem oral pelo simples ato de contar uma história.

Reconhecida como uma prática pouco vivenciada em contexto familiar e não contemplada em um ensino sistematizado de gênero textual que possibilita ao estudante inferir sentidos através do diálogo com o texto mediante estratégias de leitura, a contação de história se constitui, nesse sentido, uma ação essencial na SD. Portanto, os conteúdos contemplados nessa ação como a correlação entre a linguagem oral e escrita, estratégias utilizadas no processo de compreensão e a abordagem dos elementos constitutivos de uma estrutura narrativa reforçam o conhecimento do aprendiz a respeito do gênero contos e especialmente da função sociocomunicativa da linguagem oral.

Por conseguinte, apresenta-se uma coleta de nove narrativas orais realizadas por três alunos e gravadas durante o terceiro módulo da sequência didática. Sendo que, cada criança participante elaborou três textos orais em momentos diferentes, porém em etapas semelhantemente consecutivas e cumulativas. A primeira etapa denominada de primeira produção inicial foi realizada após os alunos receberem informações sobre a expressividade da fala, como entonação e ritmo da voz. Nesse momento, a professora gravou, individualmente, a primeira reprodução oral da história ouvida previamente, constituindo-se em um reconto baseado na contação de histórias e em outras práticas de leitura. Em seguida foi realizada, individualmente, a escuta do texto oral, objetivando o reconhecimento da oralidade como um ato de leitura dentro de uma prática social, bem como, a auto avaliação o estímulo para continuidade do processo. Vale ressaltar que a escuta foi uma ação presente em todas as produções realizadas.

A segunda etapa aconteceu no momento denominado “Brincar de ensaiar”, realizado dois dias após o primeiro reconto, considerado como o texto-base. Entretanto, durante esse intervalo de tempo, foram oportunizadas aos alunos situações associadas à aprendizagem de noções de processos intertextuais pautadas nos estudos de Koch;

Bentes; Cavalcante (2008, p.24). Nesse momento, os alunos foram orientados a produzirem um texto narrativo oral relacionando a compreensão do texto-base com determinada situação vivenciada por eles, permitindo a incorporação de elementos reais e imaginários na reconstrução de sentidos da leitura. Assim, espera-se que o aluno recupere em sua memória discursiva a compreensão do conto de Pinóquio em determinado nível de modo que o remeta em um novo contexto, e especificamente a sua realidade.

Objetivando-se um estudo comparativo, a análise das produções orais culminou com a última narrativa produzida pelos alunos no final do terceiro módulo, no momento intitulado de produção final. Nesta etapa, as mesmas condições de produção e recepção do texto oral e as orientações dadas entre os alunos foram mantidas em relação às produções anteriores que constituíram componentes decisivos para esse processo.

Entretanto, em cada uma dessas atividades procurou-se trabalhar problemas específicos do gênero e a adequação da oralidade em relação à estrutura narrativa mentalmente elaborada pelas crianças, orientações acerca da leitura para os outros, a adequação da linguagem à situação de comunicação e, sobretudo, aspectos específicos da linguagem oral como a expressividade de gestos, entonação e ritmo da voz. Vale ressaltar ainda, que a fidedignidade dos dados foi preservada durante as produções orais dos alunos, não sofrendo interferências da pesquisadora, preservando também a espontaneidade no momento da contação.

No capítulo seguinte, a análise dos dados será descrita em dois momentos, primeiramente com a contação de história realizada pela professora/pesquisadora, tomando-se como referência o emprego de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) durante todo o processo e outras bases teóricas sobre essa prática de leitura (BAJARD, 2014). Em seguida serão analisadas as três produções orais dos alunos dentro de um quadro comparativo, visando acompanhar o desenvolvimento progressivo das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos em relação à estrutura narrativa e os elementos discursos numa perspectiva do letramento literário.

É importante lembrar que as produções orais tanto da professora/pesquisadora quanto dos alunos foram transcritas através do método Marcuschi (2016) de transcrição de áudios. No entanto, como objeto de representação e análise serão utilizados trechos da contação de história de Pinóquio feita para os alunos com o objetivo de mostrar a

importância das estratégias de leitura no processo de leitura e compreensão e o texto completo das produções orais.

3.1 Análise da contação de história de Pinóquio

Nesta primeira parte da análise, pretende-se demonstrar a importância da prática de narrativa oral na escola como um ato de leitura e como objeto de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica. Enquanto um ato de leitura, a contação de histórias se instrumentaliza e se materializa através da fala, permitindo ao interlocutor reconhecer a estrutura e o gênero o qual pertence, empregando-lhe a caracterização de um texto escrito que, neste caso, supõe uma compreensão.

Dessa forma, a contação de histórias transcende outros espaços diferentes daqueles onde culturalmente se originou e chega à escola como uma prática de ensino, tomando o oral como um texto conforme Dolz; Schneuwly e Haller (2004). Assim sendo, o texto narrado oralmente, ou seja, o texto lido em voz alta, precisa ser compreendido como se escrito fosse dentro do contexto escolar, relacionando-o aos diferentes usos nas diversas práticas sociais. Para tanto, a leitura em voz alta enquanto um ato peculiar à contação de histórias pode servir como uma estratégia de leitura para auxiliar o aluno no processo de compreensão e construção de sentidos.

De acordo com Solé (1998) a leitura em voz alta realizada pelo professor pode servir como modelo para auxiliar o aluno em seu processo de compreensão de leitura, expondo-os a utilização de estratégias de criação de hipóteses e inferências como uma demonstração para aprendizagem de compreensão do texto. À medida que o aluno aplica essas estratégias em sua própria leitura, adquire-se competência e autonomia em seu ato de ler. Essa prática de ensino de leitura possibilita uma transferência de responsabilidade e de controle, dando-lhe liberdade de forma progressiva.

Bajard (2014) refere-se ao ato de contar uma história em voz alta enquanto uma prática de oralidade que se denomina culturalmente como contação de histórias ou reconto. No entanto, para que esse ato seja plenamente eficiente e cumpra uma função comunicativa, exige-se do interlocutor uma compreensão prévia do texto. Enquanto uma fonte de enriquecimento da língua, a contação ou o reconto de uma história constrói a integralidade de uma situação criada pelo imaginário através de um discurso assumido pelos interlocutores no momento da interação face a face.

Para Frantz (2011), a escuta de histórias possibilita muitos benefícios ao aprendiz da língua escrita, sendo um deles o primeiro contato com a leitura antes mesmo de aprender a ler. Além disso, o aluno consegue elaborar mentalmente uma estrutura narrativa da história, guiando-se livremente na busca do significado e produzindo sentido para aquilo que está sendo narrado. Nesse trabalho cognitivo, a prática da leitura se torna uma atividade significativa e gratificante de troca de experiências entre o aluno e o texto.

Essa abrangência de concepções dá suporte para analisarmos a prática da contação de histórias realizada entre os alunos do 3º ano na escola investigada, durante a aplicação da sequência didática. Enquanto uma prática social, a leitura em voz alta realizada pela professora é reconhecida pelos PCN'S (Brasil, 1997) como uma atividade pouco desenvolvida em contexto escolar, logo sua escolha como modelo de leitura para os estudantes se justifica, também, nesse sentido.

Assim, algumas estratégias são consideradas importantes para conduzir e guiar (Solé, 1998, p.30) o estudante ao processo de compreensão do conto lido em voz alta, objetivando a fruição da leitura sem a exigência do processo de decodificação. A exemplo da predição que ativa certos conhecimentos prévios durante a leitura por meio de processos cognitivos, alicerçando a relação entre o discurso do texto e a construção de sentidos.

Como o foco deste trabalho são as produções narrativas dos estudantes, os trechos selecionados para compor a análise do momento da contação da história de Pinóquio apresentada no quadro 4 servem como uma representação do ato de leitura enquanto uma representação de prática social.

P: Bem, meninos, hoje eu vou começar a contar a história Pinóquio. Está certo? Como tem esse nome Pinóquio aqui, o que será que nós vamos encontrar na história?

A1: Não sei.

P: Diga, Silvio. O que você acha que a gente vai encontrar na história?

((todos)). Nada.

P: Com esse nome aqui, Pinóquio?

A2: Sei lá.

P: Luiz?

A3: Um boneco de madeira.

P: Um boneco de madeira? Luiz, o que você acha que a gente vai...?

A3: E vira um menino...

P: Calma. Luiz, o que você acha que a gente vai encontrar numa história que se chama Pinóquio?

Quadro 4 Contação da História de Pinóquio.

O trecho acima mostra o início da prática de leitura após a contextualização em que as crianças são motivadas para participar ativamente do projeto. Através do estímulo de criação de hipóteses a fim de ativar experiências e conhecimentos prévios, os alunos são instigados a responder perguntas a partir do título do conto “Pinóquio” e das ilustrações. Combinado a essa estratégia, a disposição das crianças no chão em círculo e a postura da professora na “roda de leitura” como mediadora propicia momento de interação e partilha da aprendizagem.

Durante um breve período, os estudantes são solicitados, individualmente, a fazer predições, ou seja, antecipações de alguma informação com base no título e em ilustrações do livro de modo a contribuir com a progressão narrativa (SOLÉ, 1998). Essa estratégia possibilita aos alunos fazer comparações entre as diversas respostas, além de auxiliar aqueles que não conseguiram estabelecer relações nesse momento. No entanto, o aluno A3 conseguiu relacionar o nome do conto ao personagem o qual faz alusão, completando com informações prévias sobre o porvir, demonstrando conhecer a história. Portanto, o aluno recorre ao seu conhecimento preexistente, participando ativamente para o processo de compreensão.

P: Bom, vocês estão... vocês estão levantando hipóteses, não é? O que vocês acham que vão encontrar na história. Então, vamos prosseguir. Se o que vocês disseram, contém aqui na história, está aqui.

P: Gepeto era um velho relojoeiro, que também fabricava brinquedos de madeira.

P: Ele sempre quis ser pai, mas não realizou esse sonho. Um dia, cansado da solidão, construiu um boneco para lhe fazer companhia, e o batizou de Pinóquio. Desde então, Gepeto sempre conversava com ele como se fosse um menino de verdade.

A4: De verdade?

P: De verdade. É.

P: Essa amizade tão sincera comoveu a Fada Azul que tocou Pinóquio com sua varinha mágica, “Eu darei vida a você. Mas, para ser um menino de verdade, você terá que ser bom e verdadeiro como Gepeto”. Para ajudar Pinóquio a diferenciar o certo do errado...

A3: Só que o grilo fala isso.

P: A fada instruiu o Grilo Falante para que fosse conselheiro do menino. Tudo bem até aí?

A1: Tudo.

P: Quando Gepeto descobriu que o boneco estava vivo, ficou radiante. Agora eles têm um filho de verdade. Iria ensinar a Pinóquio tudo o que sabia e viver cada minuto ao seu lado. Aí, então.... Então, o Grilo Falante aconselhou o velho relojoeiro. O que será que o Grilo Falante aconselhou ao relojoeiro?

P: O que é aconselhar?

A2: É ajudar. Ajudar.

P: O que é aconselhar, Julia, para você?

A1: Dar um conselho.

P: Dar um conselho. O que é dar um conselho a uma pessoa?

A1: Vai dizer o que é errado, o que é verdade.

P: Vai dizer o que é certo?

A1: O que é certo e o que é errado.

P: Certo. Vamos ver se é isso mesmo?

(continuação)

Durante o transcurso da narrativa, a turma vai percebendo que algumas hipóteses levantadas entre os colegas são confirmadas ao contrário de outras. Essa constatação reafirma a ideia de que quando o processo de predição não se realiza é porque o leitor não compreendeu o texto e a leitura não constitui uma atividade significativa. (SOLÉ, 1998). Em outro momento são solicitadas, aos alunos, informações pertinentes ao conhecimento enciclopédico, de mundo dentro do contexto imaginário, fictício. Essa estratégia permite que a leitura estimule uma troca de significados entre o leitor e o texto através do léxico. O sentido no qual o aluno atribui a palavra “aconselhar” constitui uma possibilidade de acesso ao implícito expresso no texto para facilitar sua compreensão através de processos discursivos.

3.2 Análise das produções dos estudantes I

Nessa segunda parte da análise comparamos, em dois momentos, as narrativas orais dos alunos entre as nove elaboradas e selecionadas durante a sequência didática, objetivando destacar a progressão narrativa como um indício do desenvolvimento de habilidades linguística e discursiva em torno do gênero conto de fadas.

Em relação aos dois momentos, denominadas de produção inicial em que foi elaborada a primeira produção denominada de texto- base e de produção final em que foram produzidos o texto I e o texto II, procura-se apresentar as narrativas completas de três estudantes de forma emparelhadas para facilitar a análise comparativa dos elementos estruturais.

Para tanto, nos quadros abaixo são exemplificadas as produções, sendo que a identificação de cada aluno se reporta a indicação presente na tabela 1 referente ao resultado de acertos das questões relacionadas aos enfoques: discursivo, de conteúdo e de estrutura. Desse modo, apresentam-se as narrativas dos alunos A4, A8 e A11, respectivamente.

Após analisadas as narrativas orais dos alunos é feita uma análise quantitativa para mensurar o desenvolvimento progressivo de cada um em relação as escolhas feitas sobre os elementos narrativos em suas produções. Para tanto, consideramos como categoria de avaliação as características: Adequado (3) que corresponde ao conceito *muito bom*, parcialmente adequado (2) que corresponde ao conceito *bom* e inadequado (1) considerado *regular*.

Quanto às habilidades requisitadas dos aprendizes para a produção oral, consideramos a linguagem oral uma modalidade fundamental na aprendizagem da língua escrita, sendo este recurso uma condição, porém não único, para que o aluno participe de eventos de letramento. A oralidade enquanto uma prática social deve ser aplicada em sala de aula através de ações planejadas que promovam a articulação com a língua escrita, a fim de complementar conhecimentos necessários para os processos de leitura e compreensão.

Além disso, a habilidade discursiva também precisa ser requisitada no momento da produção oral, uma vez que a fala exige um interlocutor para a construção do diálogo. Por isso, antes das gravações das produções narrativas, o aluno foi orientado

quanto a possível existência de um interlocutor para o seu texto (pai, mãe, irmão, amigos, colegas), visando o correto emprego da entonação, som e ritmo da fala no processo de comunicação.

No que concerne à observação dos aspectos linguístico- discursivos das narrativas orais dos estudantes, centraremos o foco de análise nos elementos e na estrutura narrativa presentes nas produções orais, segundo os postulados de Othon Moacyr Garcia (2004), bem como em Yves Reuter (2011) o qual discorre sobre a análise da narrativa que permitem uma interpretação relativamente simples, porém aplicáveis e precisas através dos seguintes elementos ou categorias narrativas: I- Contextualização, a importância das ações organizadas no centro da história e sua relação com os personagens, o tempo e o espaço onde ocorre a narrativa; II-. A descrição das personagens e o papel que desempenham como agente (exerce a ação principal), o paciente (personagem afetado pelas ações) e o influenciador (intervém na ação) através de discurso direto ou indireto; III- espaço o narrador consegue variar os espaços de acordo com as ações dos personagens, contribuindo no desenrolar do enredo; IV- O tempo -narrador consegue situar os acontecimentos em um tempo cronológico; V- Causas e consequências – O narrador estabelece relações entre as ações praticadas pelos personagens dentro de uma intriga global, dando sentido aos acontecimentos dentro da organização da narrativa; VI- Desfecho – O narrador encerra a história com uma solução (trágica ou não) para os conflitos apresentados durante a narrativa.

Vale ressaltar que, além dos elementos narrativos elencados acima, o discurso direto constitui também uma categoria de análise. Sendo que o emprego desse fenômeno linguístico pelo aluno nas produções orais, segundo Reuter (2011, p.62) caracteriza a intensificação dramática de um evento e a intenção do narrador em dar progressão à narrativa.

Na realização da primeira produção oral, considerada nesta análise como o texto- base, participaram desta coleta apenas 7 alunos do 3º ano do total de 20 com faixa etária de 8 e 9 anos os quais se sentiram motivados a recontar a história de Pinóquio. Entretanto, 5 alunos não quiseram participar por motivos pessoais e problemas de timidez e 8 não compareceram durante a semana devido a evasão motivada pelo período de férias.

Após a confirmação da presença dos 7 alunos nesta fase, foi iniciada a preparação para o reconto oral através do momento denominado “ Brincar de ensaiar” em que houve a retomada de algumas informações a respeito da gravação espontânea do áudio. Além disso, orientações sobre a leitura para os outros ou em voz alta e a ativação de conhecimento prévio sobre a estrutura de um texto narrativo fizeram parte nesse momento.

A elaboração dos recontos foi realizada na brinquedoteca da escola com o intuito de dirimir interferências externas no áudio, apesar do espaço não dispor de recursos para essa finalidade. No entanto, os alunos, individualmente, foram recontando a história de Pinóquio com tranquilidade e espontaneidade (alguns optaram em gravar sozinhos, imaginado estar em suas casas). E ao término da produção, fez-se a escuta do texto com o objetivo de analisar o potencial das habilidades linguísticas e discursivas empreendidas pelo aluno e a partir disso construir um saber para o aprimoramento dos próximos textos orais.

Quanto à realização das duas últimas produções, objetivou-se a elaboração oral de uma nova versão do conto de Pinóquio mediante a remissão de uma situação cotidiana vivenciada pelo aluno, considerada neste trabalho como texto I e texto II. No entanto, apenas três alunos quiseram prosseguir com a elaboração de suas histórias, apesar da solicitação do envolvimento da família no momento da construção e organização de ideias do texto oral.

Vale ressaltar que, os conteúdos abordados como a adequação da entonação e ritmo da voz em situação de comunicação (considerar um interlocutor), os elementos constitutivos de estrutura narrativa, personagens, tempo, cenário e ações, bem como a remissão de uma situação real da vida cotidiana foram projetados para intensificar os conhecimentos sobre o gênero conto e ajudá-los em sua produção. Desse modo, apresenta-se, a seguir, a análise comparativa das produções realizadas entre os dois momentos apresentados na sequência didática.

Produção inicial

Análise da primeira narrativa do aluno A4 denominada de texto-base.

Texto- base
Era uma vez um homem chamado Gepeto, um carpinteiro, que construiu um boneco de madeira querendo que seria o seu filho. Um dia Gepeto... Anoiteceu, e Gepeto foi dormir, que estava cansado. Uma fada-madrinha apareceu e transformou esse boneco de madeira em um boneco falante. Então, no outro dia que Gepeto acordou, ficou assustado, mas ficou tão animado porque o boneco de madeira tinha (...) reagido e que ele ia ter um filho. Transformou o boneco de madeira em um filho e levou ele à escola. E aí, o boneco de madeira chegou em casa.... Na verdade, (o que eu dizia é que) o boneco de madeira, ele encontrou os amigos dele no caminho, e os amigos dele chamaram ele para ir para o rio, e o que é que aconteceu? Pinóquio não foi para a escola, mas seu pai, Gepeto, ficou esperando Pinóquio. Quando Pinóquio chegou, Gepeto perguntou “Ô, Pinóquio, como foi a sua aula?”, aí Pinóquio falou “Bem”, mentindo para o pai, porque não tinha ido à escola. E aí, ficou... Gepeto ficou... Gepeto acreditou nele, pensando que ele tinha falado a verdade. No outro dia, hum... Pinóquio aprontou quase a mesma coisa. No outro dia Pinóquio foi para onde? ((suspira)). Esqueci... Êta... Pinóquio mentiu de novo para o seu pai quando chegou. Pinóquio mentiu para o pai e (...) a fada que tinha feito ele falar, falou assim que se ele mentisse, o nariz dele ia crescer. Um dia Pinóquio foi para a escola. No dia seguinte – quer dizer – o Pinóquio foi para a escola, e ele se encontrou com um teatro. O dono do teatro não sabia que ele era um filho de não sei quem. Por ficar assustado, que era um boneco, queria botar ele no seu show, mas Pinóquio, chorando, chorando, ele deixou Pinóquio ir embora. E o que é que foi que aconteceu? Nada. Pinóquio foi parar na sua casa e ficou assustado.

Quadro 5 Texto-base do aluno A4

Objetivo: Produzir oralmente um relato da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.

Tempo	uma ordem de tempo cronológica.	cronológica em que deveria ser contada.	
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 6 Análise do texto-base do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

Na narrativa do quadro 5, pode-se perceber que o aluno atende parcialmente ao objetivo da atividade que é produzir uma nova versão do conto de Pinóquio, uma vez que utiliza a construção típica do gênero “*Era uma vez*”, porém apresenta problemas quanto a organização interna dos fatos e uma estrutura interna simples com poucos elementos narrativos.

Assim, na contextualização da narrativa o aluno não insere um cenário, bem como uma descrição do tempo e do personagem, embora apresente um acontecimento que demarca a complicação da história através da construção “*Uma fada madrinha apareceu e transformou esse boneco de madeira em um boneco falante.*”

Quanto aos marcadores de tempo, observa-se que o aluno não consegue empregá-los de forma a promover o desenvolvimento cronológico da história, mostrado no seguinte trecho “*Um dia Pinóquio foi para a escola. No dia seguinte- quer dizer – o Pinóquio foi para a escola, e ele se encontrou com um teatro*”. Para Reuter (2011) a precisão e a clareza do tempo na narrativa contribuem para a construção de um efeito real na história.

No que concerne a indicação dos lugares, apesar de o aluno citar alguns cenários dentro de uma sequência de acontecimentos e episódios importantes para a progressão temática da história, como visto no trecho “*ele encontrou os amigos dele no caminho e os amigos dele chamaram ele para ir para o rio, e o que é que aconteceu? Pinóquio não foi para a escola.*”, adequando parcialmente esse elemento na organização, ele não fixa os personagens em nenhum deles. Nesse caso, Reuter (2011) sugere que na produção narrativa o cenário esteja sustentado por indicações simbólicas que aproximem o texto da realidade. Esse mesmo exemplo serve para mostrar a relação de causa e consequência estabelecida dentro de um episódio onde o aluno não deixa explícito o motivo da não ida de Pinóquio à escola.

Sobre os personagens, o aluno atribui, minimamente, certas características a cada um deles, como Gepeto ser um carpinteiro (social) e Pinóquio, um boneco de madeira e mentiroso (física e psicológica), adequando parcialmente esse elemento na narrativa, apesar de situá-los na estrutura de forma simples. Conforme Reuter “elas permitem as ações, assumem-nas vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido (2011, p.41). Além disso, o narrador utiliza na estrutura uma alternância entre o discurso direto “*Quando Pinóquio chegou, Gepeto perguntou “Ô, Pinóquio, como foi a sua aula?”*” e o discurso indireto “*a fada que tinha feito ele falar, falou assim que se ele mentisse, o nariz dele ia crescer.*”

Em relação ao desfecho, observa-se que o aluno finaliza a história ao perguntar “*E o que aconteceu? Nada. Pinóquio foi parar em sua casa e ficou assustado.*”, atribuindo uma solução penos para mais um acontecimento intercorrido na estrutura, portanto não declarando uma conclusão geral para a narrativa como um todo. Desse modo, apresenta um desfecho confuso e inadequado para a história.

Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A4.

.Texto-base	Texto I
Era uma vez um homem chamado Gepeto, um carpinteiro, que construiu um boneco de madeira querendo que seria o seu filho. Um dia Gepeto... Anoteceu, e Gepeto foi dormir, que estava cansado. Uma fada-madrinha apareceu e transformou esse boneco de madeira em um boneco falante. Então, no outro dia que Gepeto acordou, ficou assustado, mas ficou tão animado porque o boneco de madeira tinha (...) reagido e que ele ia ter um filho. Transformou o boneco de madeira em um filho e levou ele à escola. E aí, o boneco de madeira chegou em casa.... Na verdade, (o que eu dizia é que) o boneco de madeira, ele encontrou os amigos dele no caminho, e os amigos dele chamaram ele para ir para o rio, e o que é que aconteceu? Pinóquio não foi para a escola, mas seu pai, Gepeto, ficou esperando Pinóquio. Quando Pinóquio chegou, Gepeto perguntou “Ô, Pinóquio, como foi a sua aula? ”, aí Pinóquio falou “Bem”, mentindo para o pai, porque não tinha ido à escola. E aí, ficou... Gepeto ficou... Gepeto acreditou nele, pensando que ele tinha falado a verdade. No outro dia, hum... Pinóquio aprontou quase a mesma coisa. No outro dia Pinóquio foi para onde? ((suspira)) esqueci... Êta... Pinóquio mentiu de novo para o seu pai quando chegou. Pinóquio mentiu para o pai e (...) a fada que tinha feito ele falar, falou assim que se ele mentisse, o nariz dele ia crescer. Um dia Pinóquio foi para a escola. No dia seguinte – quer dizer – o Pinóquio foi para a escola, e ele se encontrou com um teatro. O dono do teatro não sabia que ele era um filho de não sei quem. Por ficar assustado, que era um boneco, queria botar ele no seu show, mas Pinóquio, chorando, chorando, ele deixou Pinóquio ir embora. E o que é que foi que aconteceu? Nada. Pinóquio foi parar na sua casa e ficou assustado.	Era uma vez, uma princesa que morava em um castelo, chamada Eduarda. Essa princesa conheceu um boneco chamado Pinóquio. Que nome desse boneco chamado Pinóquio? Ele era um boneco de madeira, que não tinha totalmente coração como a gente tem. Ele era um boneco de madeira muito engraçado, e também muito, muito, muito, muito carinhoso. Esse boneco de madeira, Pinóquio, é carinhoso. Um dia se perdeu pela estrada e foi falando para os seus amigos, e encontrou um dono do teatro, que falou “Pinóquio. Pinóquio, seu bonequinho de madeira, como é o seu nome? E o que você está fazendo aqui? ”. Pinóquio falou “Eu estava indo para a escola”. Aí, o dono do teatro falou “Menino Pinóquio, não venha mais aqui, pois o circo está ali, não é para você. Mas se você gosta tanto de circo assim...”. Aí Pinóquio falou “Sim. Eu gosto”, e aí o moço... e o moço falou... e o moço falou “Pinóquio, agora você vai... agora você vai entrar dentro desse teatro e viajar pelos mundos”. Aí Pinóquio falou “Que legal”, mas pior que não sabia que ele ia ser um boneco de madeira que ia fazer show, e nunca mais ia ver seu papai, e nem a sua amiguinha. A sua amiga Eduarda ficou preocupada. Procurou, procurou, mas não achava. Procurou, procurou, mas não achava. Aí um dia ela achou. O que é que aconteceu? Eles viveram felizes para sempre. E o dono do teatro foi para a cadeia. Viveram felizes para sempre.

Quadro 7 Texto-base e texto I do aluno A4.

Objetivo: Produzir oralmente uma nova versão do conto de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/ Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.

Quadro 8 Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

Com o propósito de corresponder a expectativa da narrativa, o aluno introduz no texto I um novo personagem e o situa em um cenário específico, embora não deixe explícito uma situação que remeta ao seu cotidiano, atendendo parcialmente ao objetivo da atividade. No entanto, mantém-se a mesma contextualização apresentada no texto-base “*Era uma vez, uma princesa que morava em um castelo, chamada Eduarda*. E quanto ao tempo, o aluno opta no texto I por menos marcadores temporais comparado ao texto-base. Além disso, situa os acontecimentos no tempo como visto no trecho “*Um dia se perdeu pela estrada...*”, porém promove uma sequência incoerente e distante da ordem cronológica em que deveria ser contado ao finalizar desse modo “*e foi falando aos seus amigos e encontrou um dono de teatro.*”

Em relação ao espaço, o aluno fixa na narrativa os personagens (Pinóquio e a princesa) em um único lugar (estrada e castelo, respectivamente) sem fornecer detalhes, mantendo as mesmas escolhas apresentadas no texto-base. Além disso, no momento em que empresta sua voz de narrador aos personagens, o aluno confunde os cenários *teatro* e *circo*.

No que se refere a organização das ações praticadas pelos personagens e seu consequente efeito dentro de uma relação de causa e consequência, observa-se uma parcial inadequação dessa relação também no texto I. Nesse texto como no texto-base, o aluno apresenta a mesma causa (Pinóquio encontra o dono do teatro) de uma intriga. No entanto, no final das narrativas relaciona este fato a consequências diferentes.

Comparando os dois textos, pode-se perceber que o aluno atribui mais características a Pinóquio no texto I vistos nos trechos “*Ele era um boneco de madeira (física) que não tinha totalmente coração como a gente tem (psicológicas)*” e “*Ele era um boneco de madeira muito engraçado.*” (*Psicológicas*), apesar dessas características não combinarem com as sucessivas ações do personagem. O discurso direto foi uma escolha feita pelo aluno nas duas narrativas como forma de dar ênfase ao momento mais complicado da história.

No texto I, o aluno para encerrar sua história faz a escolha pela expressão “*Viveram felizes para sempre*”, diferentemente do texto-base no qual não se menciona tal expressão como também não deixa clara a solução da narrativa. Dessa forma, o aluno adequa o desfecho parcialmente dentro de uma estrutura narrativa, embora ainda sem ordenação de ações e acontecimentos.

Análise da primeira narrativa do aluno A8 denominada de texto-base.

Texto-base
Um carpinteiro chamado Gepeto que queria ter um filho. Ele estava fazendo um boneco de madeira e deu o nome de Pinóquio. Quando anoiteceu, Gepeto foi dormir. No dia seguinte, uma fada apareceu e transformou o Pinóquio em um menino de verdade. E quando Gepeto viu que Pinóquio tinha se transformado em um menino de verdade, ele falou “Pinóquio, você tem que ir para a escola para ser um menino educado e inteligente”. Pinóquio foi e estava indo para a escola, se encontrou com uns amigos e foi brincar com os amigos. Quando ele chegou em casa, Gepeto perguntou, seu pai Gepeto perguntou “Como foi a aula Pinóquio? ”, ele respondeu “Foi muito boa, pai”. Gepeto falou “Você não está mentindo não? ”, aí Pinóquio “Não, pai”. Aí, quando anoiteceu, a fada apareceu e falou com Pinóquio “Se você mentir de novo o seu nariz vai crescer”. E foi assim por diante. Fim.

Quadro 9 Texto-base do aluno A8

Objetivo: Produzir um reconto oral da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/ Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e

consequência	consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 10 Análise do texto-base do aluno A8. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

De acordo com o quadro 8, pode-se observar que o aluno inicia a narrativa com a apresentação simples dos personagens, porém não consegue situá-los no tempo e no espaço. Desse modo, adequa parcialmente os elementos necessários para a contextualização inicial da história, bem como atende ao objetivo da atividade que é elaborar um reconto da história de Pinóquio motivado pela contação feita pela professora-pesquisadora.

Quanto aos indicadores temporais construídos pela narrativa, observa-se uma parcial adequação desses elementos para a estruturação da ordem cronológica dos fatos. Assim, ao utilizar a construção “*Quando anoiteceu, Gepeto foi dormir.*”, o aluno determina um momento específico da história, apesar da falta de descrição desse elemento. Bem como prepara a sequência narrativa para o surgimento de um novo personagem na história, através do seguinte marcador “*No dia seguinte, uma fada apareceu e transformou Pinóquio em um menino de verdade.*”

Em relação à apresentação de cenários, o aluno apenas os emprega em momentos considerados por Reuter (2011, p. 53) como simbólicos, por exemplo quando o aluno cita a escola como um lugar onde Pinóquio pode se tornar um menino educado

e inteligente. Sendo assim, essa escolha mostra uma adequação parcial do elemento narrativo na história.

As personagens inseridas na narrativa cumprem papéis específicos que contribuem na organização das ações. Desse modo, o aluno adequa parcialmente esses elementos a medida em que atribui a cada personagem uma função dentro da história. Assim, pode -se observar no trecho “*No dia seguinte, uma fada apareceu e transformou Pinóquio em um menino de verdade.*” Nesse caso, a fada possui a função mágica de tornar o personagem fictício em um ser real, mesmo que não seja apresentada de forma detalhada.

Na narrativa do aluno não se percebe claramente uma relação entre causa e consequência, apesar de inferir que a última ação praticada pela fada serve para mostrar a consequência de uma ação precedida por Pinóquio, visto no seguinte trecho “*Aí quando anoiteceu, a fada apareceu e falou com Pinóquio: - Se você mentir de novo o seu nariz vai crescer.*” Por isso, entende-se que houve uma adequação parcial desse elemento na estrutura narrativa.

Portanto, pelo fato de o aluno finalizar a história com a construção de um discurso direto da fada sem a conclusão desse diálogo, como também utilizar a expressão “*E foi assim por diante.*”, percebe-se a falta de um desfecho para a história.

Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A8.

Texto- base	Texto I
Um carpinteiro chamado Gepeto que queria ter um filho. Ele estava fazendo um boneco de madeira e deu o nome de Pinóquio. Quando anoiteceu, Gepeto foi dormir. No dia seguinte, uma fada apareceu e transformou o Pinóquio em um menino de verdade. E quando Gepeto viu que Pinóquio tinha se transformado em um menino de verdade, ele falou “Pinóquio, você tem que ir para a escola para ser um menino educado e inteligente”. Pinóquio foi e estava indo para a escola, se encontrou com uns amigos e foi brincar com os amigos. Quando ele chegou em casa, Gepeto perguntou, seu pai Gepeto perguntou “Como foi a aula Pinóquio? ”, ele respondeu “Foi muito boa, pai”. Gepeto falou “Você não está mentindo não? ”, aí Pinóquio “Não, pai”. Aí, quando anoiteceu, a fada apareceu e falou com Pinóquio “Se você mentir de novo o seu nariz vai crescer”. E foi assim por diante. Fim.	Era uma vez um velho carpinteiro chamado Gepeto que fazia bonecos de madeira. Um dia ele enfeitou um boneco de madeira que ele gostou e chamou de Talique Um dia ele criou o filho e queria que Talique fosse um menino educado e colocou na escola. Mas ele não foi para a escola, foi para o teatro de fantoches, mas o dono do teatro pegou ele e aí ele ficou chorando, chorando. Aí o homem do teatro deu uma moeda para ele para comprar alguma coisa. (...). Aí depois, o tio, o Gepeto, ficou procurando ele em todo lugar. Quando o grilo viu que Gepeto ligou o pino no Talique, não... não acharam, o grilo viu o Talique se afogando no mar e foi avisar o Gepeto. Aí quando Gepeto viu, foi engolido por uma baleia, aí para sair ele fazia coceguinha na garganta, coceguinha. Quando a baleia cuspiu ele, o Talique queria voltar para casa. Nunca mais ele ia fugir de casa. Aí quando eles chegaram em casa, o Pinóquio, o grilo e Gepeto viveram felizes para sempre.

Quadro 11 Texto-base e texto I do aluno A8.

Objetivo: Produzir uma nova versão oral da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
	Adequado: A criança	Parcialmente	Inadequada: A criança

Espaço/ cenário	situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 12 Análise comparativa entre do texto-base e o texto I do aluno A8.. **Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).**

No texto I, pode-se perceber que o aluno emprega a construção típica do gênero narrativo “*Era uma vez*” para iniciar o seu texto, demonstrando possuir um reconhecimento sobre a estrutura narrativa do gênero, diferentemente mostrado no texto-base. Como forma de atender ao objetivo da narrativa que é contar uma nova versão da história de Pinóquio com a inserção de uma situação cotidiana, o aluno elabora a construção “*Aí depois, o tio, o Gepeto, ficou procurando ele em todo lugar.*”, adequando-se parcialmente ao propósito da atividade.

Além disso, as mudanças nas escolhas dos marcadores temporais provocaram, no segundo texto, uma falta de ordem sequencial dos acontecimentos, dificultando a delimitação clara dos episódios, conforme Garcia (2004, p.256). Como também, ao concentrar a atenção no personagem Gepeto sem situá-lo em um determinado cenário, o

aluno utiliza sucessivos e repetitivos marcadores de tempo mostrados nas seguintes expressões “*Um dia ele enfeitou um boneco...*” e “*Um dia ele criou o filho...*”, dificultando a progressão da narrativa.

Uma semelhança observada entre os textos é a ausência de um cenário no início das narrativas que situem os personagens de acordo com suas funções na história. Assim, no trecho “*Ele estava fazendo um boneco de madeira e deu o nome dele de Pinóquio*”, embora o aluno caracterize anteriormente o personagem como um carpinteiro, o interlocutor não sabe em que lugar ele fez o boneco de madeira. Para Reuter (2011, p.52), os cenários cumprem funções importantes na estrutura e no desenvolvimento da narrativa, pois servem como “molduras” em diferentes momentos da história, possibilitando ao interlocutor se reportar em contextos reais ou imaginários.

Quanto a outras escolhas feitas pelo aluno em relação ao texto-base, pode-se observar o uso sucessivo do discurso direto e da inserção de um elemento mágico representado pela personagem da fada. Esses elementos narrativos caracterizam um conjunto de acontecimentos que se desencadeiam no transcorrer da história e que de acordo com Garcia (2004, p.256) se constitui em um enredo inserido na narrativa, reordenando sequência da história para determinado desfecho. Assim, nessa reordenação dos acontecimentos, o aluno introduz a fala dos personagens Gepeto e Pinóquio como o intuito de intensificar a temática do conto e produzir um efeito do real na narrativa.

Análise da primeira narrativa do aluno A11 denominada de texto-base.

Texto- base
Era uma vez um carpinteiro chamado Gepeto, que queria ter um filho. Ele construiu um de madeira e botou o nome dele de Pinóquio. Quando anoiteceu Gepeto foi dormir. No outro dia Pinóquio tinha virado um menino. Ai...

Quadro 13 Texto-base do aluno A11

Objetivo: Produzir um reconto oral da história de Pinóquio	3	2	1
--	---	---	---

Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 14 Análise do texto-base do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

De acordo com o texto-base, observa-se que o aluno apresentou dificuldades em prosseguir a sua narrativa, apesar dos estímulos e incentivos oferecidos pela professora-pesquisadora antes da produção oral e de sua gravação.

Desse modo, a estrutura narrativa se apresenta com uma contextualização restrita, ou seja, o aluno situa os personagens em um tempo imaginário “Era uma vez”, porém não os remetem a um espaço.

Quanto aos marcadores de tempo presentes nas construções “Quando anoiteceu Gepeto foi dormir.”, “No outro dia, Pinóquio tinha virado um menino.”, percebe-se que o respectivo narrador os utiliza para apresentar uma sucessão de acontecimentos, embora de forma pouco desenvolvida.

Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A11.

Era uma vez um carpinteiro chamado Gepeto, que queria ter um filho. Ele construiu um de madeira e botou o nome dele de Pinóquio. Quando anoiteceu Gepeto foi dormir. No outro dia Pinóquio tinha virado um menino. Ai... ((risos))	Era uma vez um menino chamado Pinóquio que morava com o pai dele. O Gepeto queria botar ele numa escola para ser um menino educado, mas o Pinóquio não foi para a escola, ele foi para o teatro. Foi para o teatro lá que fica um pouco longe. Depois, quando o homem do teatro viu que ele era um boneco de madeira, pegou ele, aí depois soltou, porque ele ficou chorando um pouco. Um certo dia, Gepeto estava procurando Pinóquio em todas as partes, mas não achou. Aí o menino disse que o Pinóquio estava nadando lá no mar. Aí quando a baleia engoliu o Pinóquio e Gepeto, eles fizeram coceguinhas na garganta dele, aí a baleia cuspiu ele. Aí depois, Pinóquio nunca mais ia fugir de casa quando ele for para a escola. Aí depois, eles viveram felizes para sempre. O grilo, o Gepeto e Pinóquio viveram felizes. E fim.
--	--

Quadro 15 Texto-base e texto I do aluno A11

Objetivo: Produzir uma nova versão oral da história de Pinóquio	3	2	1
---	---	---	---

Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 16 Análise comparativa entre o texto-base e o texto I do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

No texto I, percebe-se que o aluno desenvolve um reconto da história de Pinóquio mais elaborado em relação ao texto-base, apesar de não constituir o objetivo dessa atividade. Além disso, não evidencia aspectos de sua vida cotidiana que o caracterize como uma nova versão.

Na contextualização, o aluno apresenta a mesma estrutura inicial do texto-base, ou seja, inicia a história sem se atentar para cenários e personagens necessários para o desenvolvimento da narrativa.

O tempo foi um elemento presente na narrativa, como visto no trecho “*Depois, quando o homem do teatro viu que ele era um boneco de madeira, pegou ele, aí depois soltou...*”, servindo, nesse caso, para marcar, cronologicamente, uma sucessão de acontecimentos sucedidos em um episódio. Entretanto, a narrativa apresenta outros acontecimentos que se situam distantes da ordem em que deveriam aparecer, como no excerto “*Aí o menino disse que o Pinóquio estava nadando lá no mar*”.

Quanto ao elemento *cenário*, observa-se que o narrador apresenta poucos lugares descritos no início da narrativa “*O Gepeto queria botar ele numa escola para ser um menino educado*”; “*Foi para o teatro que fica lá um pouco longe.*” nos quais situam acontecimentos apresentados de forma breve. Desse modo, esse elemento se encontra parcialmente adequado na história do aluno.

No momento da resolução da trama, consta uma relação implícita de causa e consequência mostrada no trecho “*Aí quando a baleia engoliu o Pinóquio e Gepeto, eles fizeram coceguinhas (causa) na garganta dele, aí a baleia cuspiu ele.*” (Consequência), ou seja, a ação de Gepeto e Pinóquio precedeu a ação praticada pela baleia.

Em relação aos personagens anunciados na narrativa, observa-se que eles aparecem sem características físicas, psicológicas e sociais definidas, como visto na contextualização “*Era uma vez um menino chamado Pinóquio que morava com o pai dele*”, porém os papéis que assumem na história descrevem, implicitamente, suas características “*O Gepeto queria botar ele numa escola para ser um menino educado.*”

O desfecho da narrativa apresentada uma solução “*Aí quando a baleia engoliu o Pinóquio e Gepeto, eles fizeram coceguinhas na garganta dele, aí a baleia cuspiu ele.*”, uma avaliação, porém confusa do narrador através da construção “*Pinóquio nunca*

mais ia fugir da casa quando ele for para a escola. ” e encerra com a uma declaração geral “*Aí depois viveram felizes para sempre.*”. Desse modo, percebe-se que o aluno conseguiu adequar parcialmente esse elemento em sua narrativa.

Os gráficos a seguir mostram o desempenho dos alunos em relação ao emprego dos elementos narrativos em suas produções orais denominadas de texto-base.

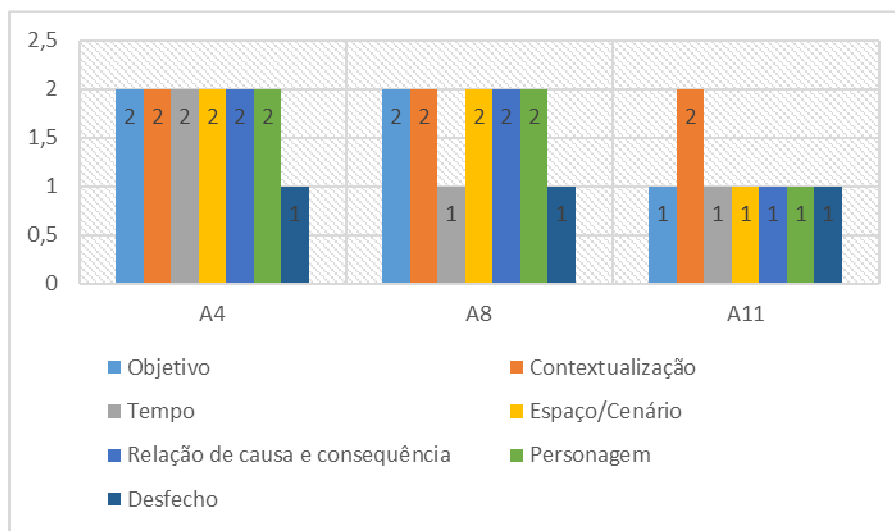


Figura 2 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto-base

A partir dos dados apresentados, pode -se observar que o aluno A4 apresenta em seu texto-base uma adequação quanto aos elementos narrativos, apesar do desfecho atribuído em seu relato não corresponder a estrutura do gênero. Portanto, o aprendiz demonstra conhecer a maneira como os elementos narrativos são usados no conto de modo a contribuir para um efeito comunicativo.

O aluno A8 apresenta uma inadequação do elemento *tempo* na estrutura do texto-base, bem como uma dificuldade em concluir a narrativa, contudo consegue adequar parcialmente os demais elementos de modo a não prejudicar a construção de sentidos do texto.

Segundo o gráfico, o aluno A11 não apresentou no texto-base uma estrutura condizente com o gênero devido à falta de elementos narrativos adequados, apesar de construir uma contextualização para a sua história. Assim, pode-se afirmar que os alunos possuem um conhecimento incipiente sobre as formas e os princípios básicos

que compõem uma narrativa na modalidade oral visto a ausência de uma articulação entre os elementos narrativos.

O gráfico seguinte mostra o desenvolvimento progressivo individual de cada aprendiz na produção oral de uma nova versão do conto de Pinóquio.

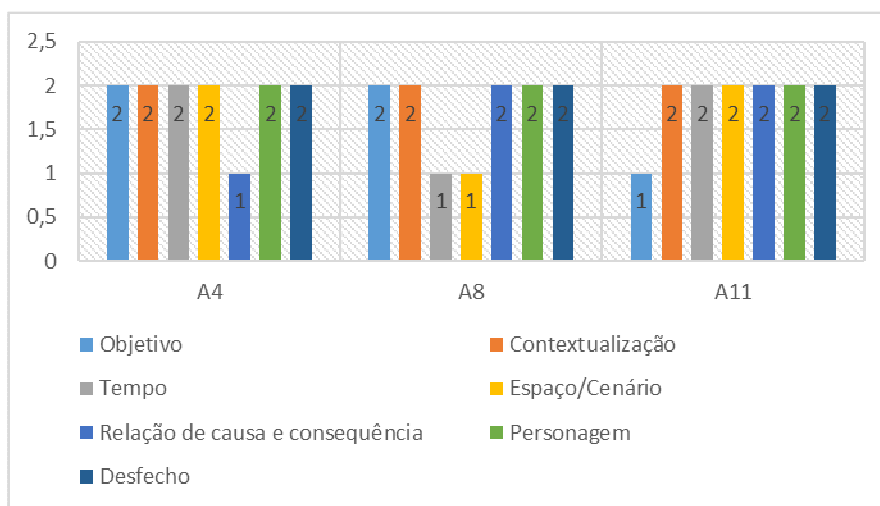


Figura 3 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto I

Assim, nota-se que o aluno A4, no texto I, não estabelece uma ordem sequencial dos fatos em que aparece a relação de causa e consequência, porém consegue atribuir um desfecho para a nova versão do conto de Pinóquio, demonstrando uma progressiva aprendizagem. No entanto, compatível com o texto-base, o aluno ainda apresenta inadequações na organização da estrutura narrativa.

De acordo com o gráfico acima, o aluno A8 demonstra dificuldade em inserir os elementos *cenário e tempo* na elaboração de sua nova versão do conto de Pinóquio. Entretanto consegue finalizar sua história, apresentando um desenvolvimento na aprendizagem quanto ao desfecho da narrativa.

O aluno A11 apesar de não atender adequadamente ao objetivo da atividade, ou seja, não produz uma nova versão do conto de Pinóquio, ele demonstra um desenvolvimento na aprendizagem dos elementos constitutivos do texto narrativo, introduzindo em sua história elementos como personagem, cenário e tempo.

3.3. Análise das produções dos estudantes II

Produção Final

Análise comparativa entre os textos I e II dos alunos.

Texto I	Texto II
Era uma vez, uma princesa que morava em um castelo, chamada Eduarda. Essa princesa conheceu um boneco chamado Pinóquio. Que nome desse boneco chamado Pinóquio? Ele era um boneco de madeira, que não tinha totalmente coração como a gente tem. Ele era um boneco de madeira muito engraçado, e também muito, muito, muito, muito carinhoso. Esse boneco de madeira, Pinóquio, é carinhoso. Um dia se perdeu pela estrada e foi falando para os seus amigos, e encontrou um dono do teatro, que falou “Pinóquio. Pinóquio, seu bonequinho de madeira, como é o seu nome? E o que você está fazendo aqui? ”. Pinóquio falou “Eu estava indo para a escola”. Aí, o dono do teatro falou “Menino Pinóquio, não venha mais aqui, pois o circo está ali, não é para você. Mas se você gosta tanto de circo assim...”. Aí Pinóquio falou “Sim. Eu gosto”, e aí o moço... e o moço falou... e o moço falou “Pinóquio, agora você vai... agora você vai entrar dentro desse teatro e viajar pelos mundos”. Aí Pinóquio falou “Que legal”, mas pior que não sabia que ele ia ser um boneco de madeira que ia fazer show, e nunca mais ia ver seu papai, e nem a sua amiguinha. A sua amiga Eduarda ficou preocupada. Procurou, procurou, mas não achava. Procurou, procurou, mas não achava. Aí um dia ela achou. O que é que aconteceu? Eles viveram felizes para sempre. E o dono do teatro foi para a cadeia. Viveram felizes para sempre. Quer fazer de novo?	Era uma vez uma menina que morava num castelo, chamada Eduarda. Ela não tinha irmãos e nem irmãs. Morava sozinha. Um dia, essa menina, Eduarda, foi brincar no jardim e escutou alguém falando “Olá... Olá...”, e ela ficou procurando quem estava falando isso. E ela achou um boneco de madeira. O nome desse boneco era Pinóquio. Então, ela levou o boneco para dentro de casa e falou para o seu pai, para a sua mãe que achou esse boneco no jardim dela. O pai dela e a mãe dela perguntou aonde e em que lugar. E ela foi a mostrar a seus pais em que lugar, perto das flores. Ela falou “Papai, mamãe, deixa eu ficar com esse boneco? ”, e o papai e a mamãe dela deixaram. Mas ela falou para o papai e para a mamãe que o boneco falava, e aí o papai e a mamãe dela não acreditaram, porque ela estava... porque nenhum boneco poderia falar, poderia falar. Então, ela levou o boneco para o seu quarto e ficou brincando com ele. Quando ela saiu do quarto, o boneco começou a falar “Olá... Muito obrigado por ter me trazido para esse quarto. Eu estava com fome e com muito frio lá fora”. E ela falou “De nada”. Aí a princesa, ela ficou muito assustada, porque o boneco falava e não era para falar. E não era para o boneco falar. Então, a princesa ficou tão animada com o boneco, mas quando a princesa foi dormir, no outro dia, quando ela se acordou, o boneco não estava mais lá, tinha sumido. Perguntou à mamãe, e a mamãe dela falou que não sabia. Perguntou ao papai, e o papai também falou que não sabia. O boneco tinha ido passear. Ela falou “Cadê meu boneco? Cadê meu boneco? ” e começou a chorar. Mais tarde o boneco ...

Quadro 17 Texto I e II do aluno A4.

Objetivo: Produzir uma nova versão oral da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.

Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.
----------	---	---	---

Quadro 18 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A4. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

No texto II o aluno produz uma situação inicial semelhante ao texto I, porem acrescenta detalhes a respeito do personagem central, adequando-se ao propósito da atividade. Quanto ao elemento *tempo*, observa-se que são utilizados marcadores temporais que remetem ao contexto imaginário, como visto nos trechos “ *Era uma vez ...*” e “ *Um dia, essa menina ...*”, determinado a orientação temática da narrativa.

As indicações de espaço também se fazem presentes na narrativa de acordo com o excerto “ Um dia essa menina Eduarda foi brincar *no jardim...*”. Além disso, o aluno utiliza esse elemento para dar movimento a história, uma vez que apresenta as ações dos personagens em diferentes cenários, visto no trecho “*Então, ela levou o boneco para dentro de casa.*”

Na ordenação e organização da sequência narrativa, o aprendiz articula as ações dos personagens, porém não consegue estabelecer uma relação clara de causa e consequência entre elas.

Para dar vida aos personagens, o aluno intercala em seu relato falas de personagem no discurso direto, como no trecho “*Ela falou, papai e mamãe, deixa eu ficar com esse boneco?*”, procurando causar um efeito dramático a narrativa.

Quanto ao desfecho, percebe-se que o aluno teve dificuldades em delimitar uma trama para a sua história, perdendo-se nos detalhes. Por isso, não consegue inferir um desfecho claro e coerente.

Análise comparativa entre o texto I e II do aluno A8.

Texto I	Texto II
Era uma vez um velho carpinteiro chamado Gepeto que fazia bonecos de madeira. Um dia ele enfeitou um boneco de madeira que ele	Era uma vez um velho carpinteiro chamado Gepeto que fazia bonecos de madeira. Um dia ele fez um boneco de madeira bem perfeito e

gostou e chamou de Talique. Um dia ele criou o filho e queria que Talique fosse um menino educado e colocou na escola. Mas ele não foi para a escola, foi para o teatro de fantoches, mas o dono do teatro pegou ele e aí ele ficou chorando, chorando. Aí o homem do teatro deu uma moeda para ele para comprar alguma coisa. (...) Aí depois, o tio, o Gepeto, ficou procurando ele em todo lugar. \Quando o grilo viu que Gepeto ligou o pino no Talique, não... não acharam, o grilo viu o Talique se afogando no mar e foi avisar o Gepeto. Aí quando Gepeto viu, foi engolido por uma baleia, aí para sair ele fazia coceguinha na garganta, coceguinha. Quando a baleia cuspiu ele, o Talique queria voltar para casa. Nunca mais ele ia fugir de casa. Aí quando eles chegaram em casa, o Pinóquio, o grilo e Gepeto viveram felizes para sempre.	chamou de Talique. Um certo dia, uma fada apareceu e deu vida para ele. Gepeto ficou muito feliz porque ele tinha agora um filho, mas aí Gepeto queria que ele fosse um menino educado e colocou na escola. Mas Talique não foi para a escola, foi para o teatro ver o show. Aí depois, o dono do teatro queria ficar com ele, mas Talique chorou muito, muito mesmo. Aí o dono do teatro deu uma moeda para ele e deixou ir. Um certo dia, Gepeto e grilo estavam procurando Pinóquio, mas o grilo viu que Talique estava se afogando no mar e foi engolido pela baleia. O grilo foi avisar Gepeto, aí quando eles foram procurar no mar, a baleia engoliu todos. Mas depois, eles fizeram coceguinhas na garganta da baleia e saíram. Aí quando eles foram chegar em casa, ele comeram, brincaram muito. Aí depois eles viveram felizes para sempre, o grilo, o Gepeto e o Talique.
--	--

Quadro 19 Texto I e II do aluno A8.

Objetivo: Produzir uma nova versão oral da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a orientação temática da história.	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.
	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação

Relação de causa e consequência	relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 20 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A8. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

O aluno mantém a mesma contextualização apresentada em seu texto I, no entanto insere um novo personagem (fada) que provoca uma reordenação da narrativa.

Quanto ao tempo, nota-se que o aluno consegue seguir uma ordem cronológica a partir do estado inicial “*Era uma vez*” até o final da narrativa “*viveram felizes para sempre*”, contribuindo na organização do texto.

Concernente ao elemento *cenário*, o aluno situa os personagens em diferentes espaços para determinar momentos necessários para o desenrolar da história, conforme mostrado no trecho, “*Mas Talique não foi para escola, foi para o teatro ver o show.*”. No entanto, não consegue atribuir a elas características detalhadas quanto aos aspectos físicos, psicológicos e sociais.

Além disso, percebe-se que há uma adequação quanto a relação de causa e consequência na narrativa dentro de um evento “*Aí o dono do teatro deu uma moeda para ele e deixou ir.*” com o objetivo de encerrar um episódio e insinuar o recomeço de outro. Assim dentro de um novo episódio, o aluno apresenta uma trama com um desfecho claro e coerente.

Análise comparativa entre o texto I e texto II do aluno A11.

Texto I	Texto II
Era uma vez um menino chamado Pinóquio que morava com o pai dele. O Gepeto queria botar ele numa escola para ser um menino educado, mas o Pinóquio não foi para a escola, ele foi para o teatro. Foi para o teatro lá que fica um pouco longe. Depois, quando o homem do teatro viu que ele era um boneco de madeira, pegou ele, aí depois soltou, porque ele ficou chorando um pouco. Um certo dia, Gepeto estava procurando Pinóquio em todas as partes, mas não achou. Aí o menino disse que o Pinóquio estava nadando lá no mar. Aí quando a baleia engoliu o Pinóquio e Gepeto, eles fizeram coceguinhas na garganta dele, aí a baleia cuspiu ele. Aí depois, Pinóquio nunca mais ia fugir de casa quando ele for para a escola. Aí depois, eles viveram felizes para sempre. O grilo, o Gepeto e Pinóquio viveram felizes. E fim.	Era uma vez um carpinteiro chamado Gepeto que queria ter um filho. Ele estava construindo um boneco, mas tão bonito, de madeira, que colocou seu nome de Pinóquio. Quando anoiteceu, Gepeto foi dormir. Aí uma Fada Azul apareceu e ela se chamava? Evelin. E falou, “Pinóquio, eu vou te dar uma vida para você ser um menino obediente e para poder ajudar as pessoas”. Quando seu pai, Gepeto, se acordou, viu Pinóquio um menino. Ele ficou muito alegre e por final... E Gepeto falou “Pinóquio, você tem que ir para a escola, para ser um menino obediente e inteligente”. E Pinóquio foi encontrando alguns amigos na estrada, quando estava indo, e quando chegou em casa, Pinóquio falou “Pai, a escola foi muito boa”, sendo que estava mentindo. Seu pai perguntou “Você não está mentindo não? Pinóquio, não pode mentir para o seu pai”. Aí Pinóquio falou “Não, pai, eu estou falando a verdade”. Aí quando Gepeto foi dormir, a fada apareceu e falou “Pinóquio, se você mentir de novo, o seu nariz vai crescer”. E... Fim.

Quadro 21 Texto I e II do aluno A11.

Objetivo: Produzir uma nova versão oral da história de Pinóquio	3	2	1
Elementos da narrativa/ Avaliação	Adequado	Parcialmente Adequado	Inadequado
Contextualização	Introdução adequada: A criança apresenta uma situação inicial descritiva com personagens situados no tempo e no espaço	Introdução parcialmente adequada: A criança apresenta uma situação inicial com personagem, tempo, exceto cenário	Inadequada: apresenta uma situação inicial totalmente inadequada
Tempo	Adequado: A criança consegue situar os acontecimentos na narrativa dentro de uma ordem de tempo cronológica.	Parcialmente adequado: A criança situa os acontecimentos distante da ordem cronológica em que deveria ser contada.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos em nenhuma ordem cronológica.
Espaço/ cenário	Adequado: A criança situa as ações dos personagens em variados espaços, determinando a	Parcialmente adequado: A criança situa as ações dos personagens em poucos cenários.	Inadequada: A criança não situa os acontecimentos e os personagens em cenários.

	orientação temática da história.		
Relação de causa e consequência	Adequado: A criança articula as ações dos personagens em uma relação de causa e consequência dentro de uma intriga global, dando sentido a narrativa.	Parcialmente adequado: A criança articula as ações dos personagens, porém sem estabelecer uma relação explícita de causa e consequências entre elas.	Inadequado: As ações dos personagens não possuem uma relação de causa e consequência.
Personagem	Adequado: Ao situar as personagens em um contexto, a criança atribui qualificações físicas, psicológicas e sociais.	Parcialmente adequado: A criança situa as personagens em um contexto, porém não os atribuiu características físicas, psicológicas e sociais.	Inadequado: A criança introduz personagens que não se interligam, dificultando a construção de sentidos.
Desfecho	Adequado: A criança apresenta uma solução adequada para os conflitos.	Parcialmente adequado: A criança apresenta um desfecho, porém confuso e incerto para a narrativa.	Inadequado: A criança não dá um desfecho claro e coerente a narrativa, causando dúvidas ao ouvinte.

Quadro 22 Análise comparativa entre o texto I e o II do aluno A11. Elaboração baseada em Reuter (2011); Garcia (2004).

No texto II, o aprendiz produz a narrativa mantendo a mesma estrutura construída nas versões anteriores. No entanto, apresenta uma situação inicial/contextualização mais adequada ao gênero, pois apresenta os personagens principais da história de forma inter-relacionada.

De modo geral, pode-se perceber que o aluno adequa parcialmente os elementos narrativos, uma vez que passa a utilizar marcadores temporais no início da história os quais contribuem para a organização e compreensão do texto, utiliza a fala das personagens no discurso direto com o intuito de enfatizar a temática do conto (a moral da história), situa alguns personagens em espaços, como *estrada* e *escola*, apesar de carecer de detalhes, como também atribui um desfecho à narrativa por meio da expressão “E.. Fim. ”, embora confuso e incerto.

A partir do gráfico da figura 3, observa-se o desempenho dos alunos em relação ao texto II e, conseqüentemente, o desenvolvimento progressivo da aprendizagem. Nele, pode-se perceber uma certa organização dos elementos na estrutura narrativa de suas

histórias, uma vez que tanto no texto-base quanto no texto I, os alunos apresentaram dificuldades na habilidade de inserir os elementos *personagem*, *cenário* e *tempo* em suas produções, impedindo a ordenação lógica dos fatos e consequentemente o sentido do texto.

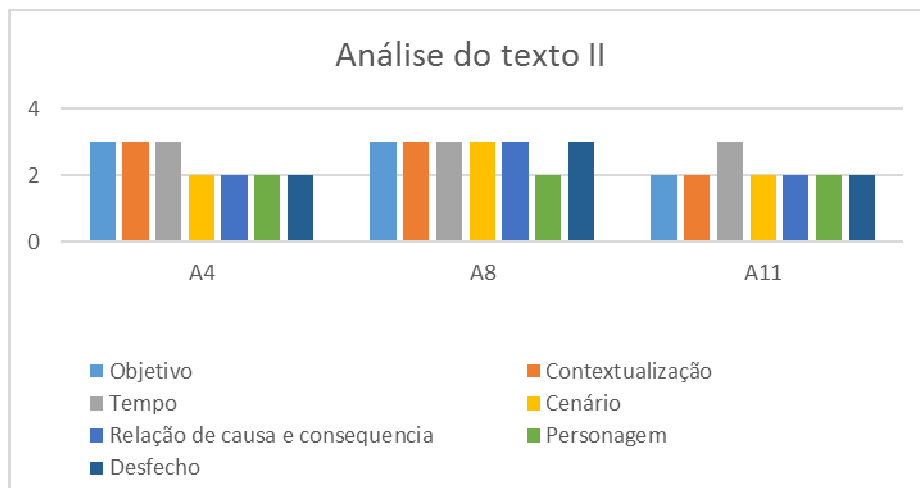


Figura 4 Elementos narrativos utilizados pelos alunos no texto II

Sequencialmente, acompanhamos o desempenho dos alunos nas produções orais a partir do texto-base e em seguida traçamos uma análise comparativa com os textos I e texto II. A partir daí, ilustramos um panorama geral do desenvolvimento individual da aprendizagem em relação a elaboração de um conto, tomando como foco o emprego dos elementos que compoem a narrativa.

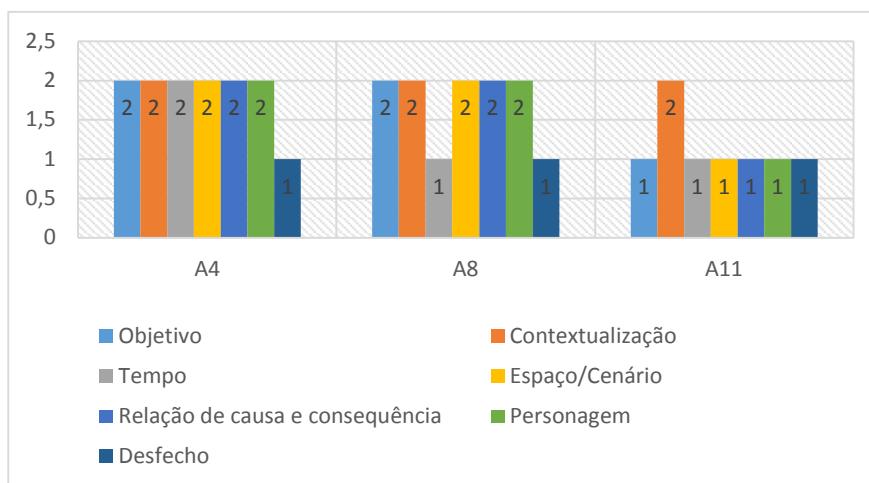
A análise dos elementos da narrativa dos textos contados pelos alunos, evidencia-se uma progressão da aprendizagem, visto que na tabela do texto-base, constata-se que os alunos A4 e A8 obtiveram as notas 2 na maioria dos elementos narrativos. Já em relação ao aluno A11, observa-se que o mesmo obteve a nota 1 em grande parte dos elementos narrativos.

Na tabela do texto I, observa-se que os alunos A4 e A8 mantiveram a nota 2 na maioria dos elementos da narrativa. Já o aluno A11 alcançou a nota 2 na maioria dos elementos narrativos. Com isso, mostra-se a evolução progressiva da aprendizagem tendo em vista que no texto-base ele obteve a nota 1 em tais elementos.

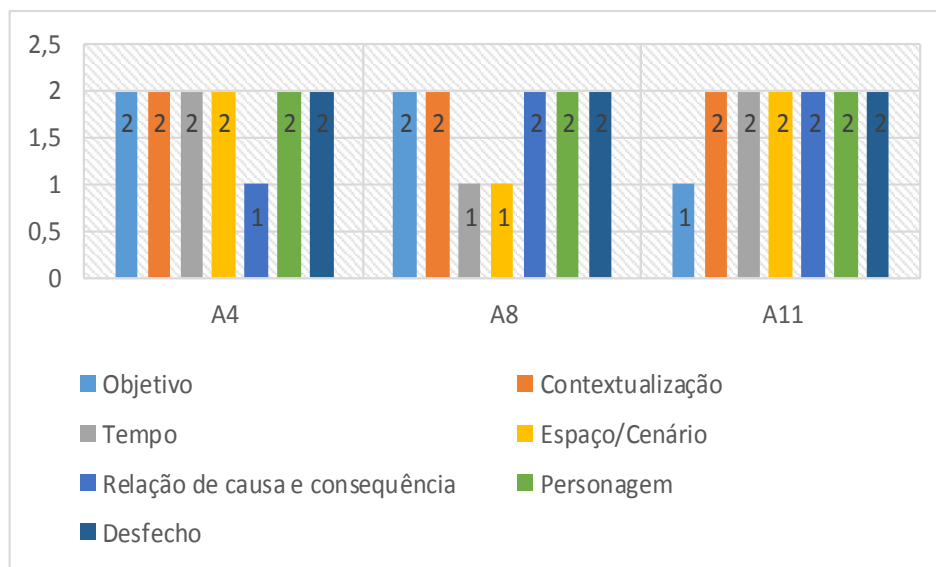
Na tabela do texto II, verifica-se que os três alunos progrediram consideravelmente por conseguir desenvolver o texto narrativo com a inserção adequada dos elementos narrativos.

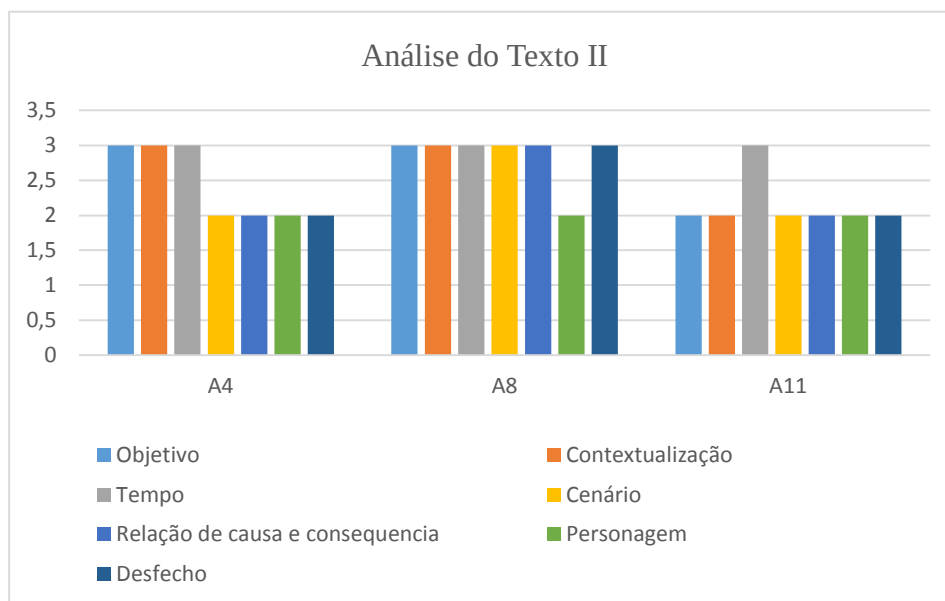
Os gráficos abaixo **correspondem** aos questionamentos elaborados no início da pesquisa: A linguagem oral pode ser considerada um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? As narrativas orais de contos de fadas podem contribuir no desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos? A criança reconhece a prática de leitura de contos de fadas como uma situação de aprendizagem para o letramento literário?

Análise do Texto-Base



Análise do Texto I





Quanto ao primeiro questionamento, constata-se que a através da oralidade os alunos conseguiram expressar a compreensão de um texto escrito ao responderem ao questionário elaborado para a pesquisa. No tocante à resposta ao segundo questionamento, verificou-se que os discentes demonstraram habilidades discursivas e linguísticas por que conseguiram estabelecer uma relação entre um conhecimento extraído de uma experiência real e a leitura do conto de Pinóquio. Isso pode ser comprovado no trecho da narrativa oral do aluno A8 quando ele diz: “ Quando a baleia cuspiu ele, o Talique queria voltar para a casa. Nunca mais ele ia fugir de casa. ”

No último questionamento referente ao letramento literário, pode-se constatar que houve o desenvolvimento da aprendizagem de acordo com os gráficos referidos acima. Nele, vê-se que a inserção de elementos narrativos como tempo, cenário, personagem e desfecho na estrutura do texto-base foram sendo aprimorados nos textos I e II, respectivamente. Desse modo, os alunos articularam adequadamente tais elementos, demonstrando proficiência na organização de um texto narrativo.

A avaliação formativa é de extrema importância para o desenvolvimento de aprendizagem de leitura e produção oral dos alunos, uma vez que proporciona ao professor um acompanhamento das dificuldades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem e a utilização de informações obtidas nesse processo para o aprimoramento das habilidades dos mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que, de acordo com o nível de aprendizagem e desempenho linguístico dos alunos, a linguagem oral permitiu ao aprendiz inter-relacionar a leitura e a compreensão diferentemente da linguagem escrita, tendo em vista o grande esforço cognitivo empreendido por esta modalidade, sendo este um dos problemas enfrentados pelo professor. Uma vez identificado esse problema na realidade de sala de aula, objetivou-se contribuir com o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e compreensão dos alunos mediante a produção de narrativas orais de contos de fadas, constituindo como base o letramento literário.

Desse modo, a prática de narrativas orais em sala de aula se mostrou um recurso eficaz no desenvolvimento e identificação de habilidades de leitura e compreensão dos alunos considerados, nesse estudo, como sujeitos participantes dessa pesquisa-ação. A partir da análise qualitativa dos textos orais, os dados foram apresentados em um gráfico que esclarecem a progressão de desempenho individual dos alunos na leitura oral. Através desses instrumentos suplementares pudemos observar que, na oralidade, os alunos conseguem construir uma estrutura narrativa, parcialmente adequada ao gênero, de modo a inferir sentido ao texto através de uma nova versão atribuída ao conto.

No entanto, esse nível de aprendizagem foi sendo construído ao longo de uma sequência didática que teve como finalidade auxiliar o estudante a dominar um gênero de texto para aprender a falar e compreender melhor em determinadas práticas sociais. Assim, aqueles alunos que apresentaram, em suas produções iniciais, problemas na habilidade de estabelecer uma sequência lógica de acontecimentos através de elementos que compõem e desenvolvem uma narrativa, como tempo e cenário foram, progressivamente, demonstrando um desempenho mais satisfatório.

O letramento literário permeado por práticas de contação de histórias e leitura em voz alta possibilitou, antes de mais nada, o reconhecimento da função da linguagem para a comunicação humana nas práticas sociais e, sobretudo, em contexto escolar, o conhecimento sobre a importância do ato de ler para aqueles alunos que ainda não consolidaram o processo de alfabetização, surpreendendo, desse modo a professora-pesquisadora. Além disso, considerando a contação de história como referência, porém não única, e a leitura uma prática social, atrelamos o estudo de estratégias cognitivas de leitura com o intuito de oferecer caminhos para a compreensão do texto literário.

No que se refere a aplicação da linguagem escrita, observamos que a decodificação, ou seja, o ato de converter o código escrito em som, não constitui um caminho seguro e único para o professor da Educação Básica avaliar e acompanhar o desempenho linguístico e discursivo do aluno em relação ao processo de leitura e compreensão. Nesse sentido, percebemos a necessidade de construir uma sequência didática em que ao aluno pudesse ser sujeito ativo em seu próprio aprendizado, como também ao professor acompanhar o desenvolvimento progressivo dessa aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Caderno Pedagógico enquanto produto construído através da investigação e reflexão da própria prática pedagógica, constitui-se um instrumento que pode ser útil ao professor de Língua Portuguesa para promover o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral em práticas de leitura, desde que seja adaptado a diversidade inevitável da sala de aula. Assim, as atividades desenvolvidas focaram na leitura com prática social, nas práticas narrativas de cunho oral e no letramento literário, objetivando conduzir o aprendiz para esse conhecimento e seu efetivo exercício.

Vale ressaltar algumas limitações encontradas durante a aplicação da sequência didática e a produção das narrativas orais como, a evasão de alguns alunos devido o período de férias que antecederam a coleta, dificultando o alcance do quantitativo da turma analisada, bem como motivos de ordem pessoal, familiar e a timidez. Portanto, tais limitações justificam o reduzido número de amostras na análise.

Portanto, no trabalho pedagógico, a abordagem sistematizada da leitura oral na perspectiva de uma análise dos elementos que compõem o gênero conto de fadas, configurou-se uma oportunidade de expandir e legitimar o ensino de leitura e produção textual dos alunos dos anos iniciais, contribuindo, dessa forma, na formação de leitores proficientes e letrados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Prefácio à educação francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261- 269.
- BAJARD, Élie. **Da escuta do texto à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.p.23- 43.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. Paz e Terra, 2002.
- BUZEN, Clécio; Mendonça, Marcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23- 35.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61- 78.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard; Haller, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.
- DURÃES, Débora Janaina. **Pinóquio**/ Carlo Collodi. Londrina, Paraná: Maxiprint, 2010.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas series iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KLEIMAN, Ângela B. **Abordagens da leitura**. Campinas: SCRIPTA, 2004, p.13-22.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado das Letras, 2012. p. 15-57.
- KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCK, Ingedore V.; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146- 220.

_____. Método de transcrição de áudio. Blog Portal dos transcritores. Técnicas, Dicas, Softwares e Recursos para transcrição de áudio. Disponível em:

<http://transcritores.com.br/tag/metodo-marcuschi-de-transcricao-de-audio/> Acesso 03 set 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo**: prática de ensino de língua portuguesa. **Livro do professor**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Trad. de Mário Pontes. 3. ed. Rio de Janeiro: Diffel, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SIGNORINE, Inês. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Trad. de Virginia Küster Puppi. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-29.

ANEXOS

Símbolos utilizados da transcrição das narrativas de acordo ao método de transcrição de áudio de Marcuschi, disponível em: [http://transcritores.com.br /tag/método- marcuschi-de-transcrição-de-audio/](http://transcritores.com.br/tag/método-marcuschi-de-transcrição-de-audio/).

SÍMBOLOS	INDICAÇÃO	DESCRIÇÃO DE USO
...	Micro pausa/interrupção/ alongamento	Utilizam-se <i>reticências</i> no final da narrativa ou para indicar uma interrupção breve da fala.
[...]	Demonstração de corte	Usam-se as reticências no meio da narrativa para indicar um corte da fala durante a narrativa.
(Hipótese)	Hipótese fonográfica	O analista percebe o som da fala e procura representá-lo na escrita.
((comentários))	Comentário do transcritor	Os parênteses duplos indicam comentários feitos pelo analista em relação aos gestos e atitudes dos participantes da narrativa.

Contação da história de Pinóquio (Duração 15 min.)

P: Bem, turma, hoje eu vou começar a contar a história Pinóquio. Está certo? Como tem esse nome Pinóquio aqui, o que será que nós vamos encontrar na história?

F: Não sei.

P: Diga, Silvio. O que você acha que a gente vai encontrar na história?

((todos)) Nada.

P: Com esse nome aqui, Pinóquio?

M: Sei lá.

P: Luiz?

M: Um boneco de madeira.

P: Um boneco de madeira? Luiz, o que você acha que a gente vai...?

M: E vira um menino...

P: Calma. Luiz, o que você acha que a gente vai encontrar numa história que se chama Pinóquio?

M: O grilo falante.

P: Luiz?

M: Um grilo falante.

P: Diga aí, Luiz? Eu acho que ele chama Pinóquio. O que você acha que a gente vai encontrar na história?

M: O grilo falante.

P: Fala sobre o que essa história? Vai.

M: O grilo falante.

F: O grilo, a baleia, o Gepeto.

P: O Gepeto?

F: E só o Pinóquio.

M: E Gepeto.

F: Ah, e Pinóquio.

P: Diga, Eduarda?

F: A fada e a raposa.

M: E o gato, só.

F: E também os amiguinhos do Pinóquio.

M: E o dois 'ladrão'.

F: Odeio os 'ladrão'.

P: Bom, vocês estão... Vocês estão levantando hipóteses, não é? O que vocês acham que vão encontrar na história. Então, vamos prosseguir. Se o que vocês disseram, contém aqui na história, está aqui, por exemplo, na história, vamos lá.

((falas indistintas))

P: Gepeto era um velho relojoeiro, relojoeiro, que também fabricava brinquedos de madeira.

M: E boneco de madeira.

P: Ele sempre quis ser pai, mas não realizou esse sonho. Um dia, cansado da solidão, construiu um boneco para lhe fazer companhia, e o batizou de Pinóquio. Desde então, Gepeto sempre conversava com ele como se fosse um menino de verdade.

M: De verdade.

F: De verdade. É.

P: Essa amizade tão sincera comoveu a Fada Azul que tocou Pinóquio com sua varinha mágica, “Eu darei vida a você. Mas, para ser um menino de verdade, você terá que ser bom e verdadeiro como Gepeto”. Para ajudar Pinóquio a diferenciar o certo do errado...

M: Só que o grilo fala isso.

P: ((psiu)) A fada instruiu o Grilo Falante para que fosse conselheiro do menino. Tudo bem até aí?

F: Tudo.

F: Fale direito.

P: Quando Gepeto descobriu que o boneco estava vivo, ficou radiante. Agora eles têm um filho de verdade. Iria ensinar a Pinóquio tudo o que sabia e viver cada minuto ao seu lado. Aí, então... Então, o Grilo Falante aconselhou o velho relojoeiro. O que será que o Grilo Falante aconselhou ao relojoeiro?

M: A inteligência verdadeira.

P: O que é aconselhar?

M: É ajudar. Ajudar.

P: O que é aconselhar, Evelin, para você?

F: Não sei.

M: É dizer a verdade.

F: Dar um conselho.

P: Dar um conselho. O que é dar um conselho a uma pessoa?

M: Vai dizer o que é errado, o que é verdade.

P: Vai dizer o que é certo?

F: O que é certo e o que é errado.

P: Certo. Vamos ver se é isso mesmo.

M: Certo, porque você só tem um...

P: “Pinóquio precisa conviver com outras pessoas, que é para entender sobre a vida. Ele precisa ir na escola”. Gepeto concordou. E no primeiro dia de aula, ensinou a Pinóquio como chegar à escola da vila. No caminho para a escola Pinóquio encontrou um gato e uma raposa, que (...) admirados em ver um boneco com vida, pensaram em ganhar algum dinheiro com ele. Gente, o que será que esse gato e a raposa...? Raiane, o que você acha que o gato e a raposa fizeram com o Pinóquio?

M: Pegou a maçã, pegou a carteira... F: Tia, falava que ele está falando é tudo.

P: Deixe a Raiane, vai. O que você acha que...

M: Você é bom de boca, velho...

P: Então, vamos parar. Como é Raiane?

F: Não seria que ele...

M: Não escovou o dente hoje não? Por isso é que está torto.

P: Ele queria o quê? ((psiu))

F: Os bichos queriam que ele ‘fizesse’ parte do teatro.

P: Certo. Fizesse parte do...

M: De boneco.

P: Certo. Será que é isso mesmo então?

F: É.

P: Vamos lá turma. Vamos lá.

M: Tia, eu vou indo lá.

P: “Aonde você vai, menino?”, perguntou a raposa. “Crianças espertas não frequentam escolas, porque aprendem muito mais com a vida”.

M: Mentira.

F: Tia, olha o cara olhando.

P: O gato completou, “Então, estamos indo para um teatro de marionetes, onde você vai aprender muito e se divertir mais ainda”. “Eu adoraria conhecer”, respondeu o boneco. “Pinóquio”, exclamou o Grilo, “Não se desvie do caminho, vamos para a escola”. “Ah, não dê ouvidos a essa minúscula criatura. No teatro você vai viver como... vai ficar famoso. Viajar, conhecer lugares e pessoas, comprar o que quiseres”, insistiu a raposa.

M: Ele ficou muito diferente... ((sobreposição de vozes))

P: Enquanto a raposa ficou insistindo, Evelin, o que será que aconteceu com o Pinóquio?

M: Ficou preso na gaiola.

P: O que você acha?

F: Aí ele foi.

P: Ele foi? Eduarda, o que você acha?

M: Ele pôs na gaiola.

F: Eu acho que ele foi também para o teatro.

P: Ele se deixou levar?

F: Eu acho que ele chorou.

P: Ele chorou?

F: Ele não ouviu o Grilo.

P: Não ouviu o Grilo? Vamos ver? Não é? ((psiu))

M: Como é?

F: Ele foi preso.

M: Ele foi preso na gaiola.

P: Ele foi preso na gaiola? Vamos ver o que aconteceu?

Bom, chegando lá, a raposa e o gato venderam o boneco para o dono do teatro, gente. Pinóquio foi um grande (...) sucesso com suas trapalhadas.

F: Fica público?

M: Verdade.

P: Mas quando ele quis ir embora, foi trancado em uma...?

((todos)) Gaiola.

P: Isso. Em uma jaula. Pinóquio chorou a noite toda e pensou em seu pai e no Grilo Falante, que passou horas procurando o amigo.

M: Verdade.

P: Quando achou, pediu ajuda a Fada Azul para libertá-lo. Será que a Fada Azul, Suelen, foi ajudar Pinóquio?

F: Sim. Ajudou.

M: Ajudou.

P: Ajudou? Por que você acha que a Fada Azul foi ajudar? Ela já não tinha aconselhado a ele?

M: Ela deu uma chance.

P: Suelen, a Fada Azul já não tinha aconselhado Pinóquio a ir e mesmo assim ele foi? Você acha que ela foi de novo ajudá-lo?

M: Não.

F: Você colou.

P: Suelen...

F: Foi.

P: Foi? Você acha que ele foi? Vamos ver se ela foi mesmo, não é?

F: Ela...

P: Pinóquio, envergonhado, inventou uma história. “Estava indo para a escola e me perdi perto do teatro. Quando pedi ajuda, o dono me prendeu na jaula”. Então, o que aconteceu com o Pinóquio?

F: Mentiu e o nariz cresceu.

F: Mentiu... A vara com a Fada e o nariz cresceu. ((sobreposição de vozes))

M: O nariz cresceu. ((sobreposição de vozes))

P: Isso. Aí o nariz de Pinóquio cresceu. E a Fada Azul pacientemente o avisou, “toda vez que mentir, seu nariz vai crescer. Por isso, fale a verdade sempre, e faça o bem”.

M: Desculpa. P: Espera aí. Vamos lá. Vamos continuar. ((psiu)) Fabrício... “Toda vez que mentir, seu nariz vai crescer. Por isso fale a verdade sempre, e faça o bem, assim seu nariz voltará ao normal”. Em seguida, Pinóquio voltou para casa e no caminho seu nariz foi diminuindo aos poucos. Dias depois, a caminho da escola, Pinóquio viu muitas crianças correndo. Então, uma delas falou “Vamos para a ilha das brincadeiras. Lá tem brinquedos e doces à vontade”. Os sermões do Grilo Falante de nada adiantaram, porque Pinóquio, de novo, não lhe deu ouvidos. Um barco levou as crianças a uma ilha onde brincavam e comeram demais. Acabaram exaustas. Gente, o que é exaustas?

((todos)) Cansado.

P: Ah, sim, cansadas. Algumas com dor de barriga, e por fim adormeceram. O Grilo acordou Pinóquio, gritando “O que aconteceu com você? O que são essas orelhas?”. Pinóquio estava com grandes orelhas de burro, e quando olhou ao redor notou que as outras crianças também viravam burros. Alguns já tinham até (...) rabo. O boneco chorou e pediu ajuda da Fada Azul novamente. Olha, o boneco chorou e pediu ajuda da Fada novamente. E aí, Iaquisil, será que a Fada vai ajudá-lo novamente?

M: Não.

P: Iaquisil? Cauan? Não?

M: Não.

M: Não.

P: Por que você acha que não?

M: Porque não.

P: Iaquisil.

M: Porque ele vai mentir para a Fada não.

P: Você acha que ele vai mentir para a Fada de novo?

M: Não.

P: Vamos ver, gente, se essa hipótese de Iaquisil está... vai se confirmar. Quando a Fada apareceu, Pinóquio com medo de se transformar de vez em um burro, implorou que ela ajudasse todas as crianças. Ela gostou de ver Pinóquio preocupado com os outros e perguntou a ele o que tinha acontecido. “Íamos para a escola quando, de repente, erramos o caminho e nos perdemos”, respondeu o boneco. Então, é claro, o nariz dele...?

((todos)) Cresceu.

F: Cresceu, mentiu de novo.

P: Então, Iaquisil, você acha que... você confirma... o que você disse se confirmou?

P: Não é? Ele mentiu de novo. Ele mentiu e o nariz dele cresceu. Embora... Embora... Embora ele tivesse um gesto bonito. Como é o gesto bonito dele, Elisa?

F: Queria ajudar os amigos.

P: Queria ajudar os amigos. Muito bem. Embora ele tivesse essa iniciativa de querer ajudar os amigos, ele achou que a Fada ia se comover. Não foi, gente? Mas aconteceu o quê, Iaquisil?

M: Ele mentiu de novo para a fada.

P: Ele mentiu de novo para a fada, então o nariz dele cresceu. Não foi? Assustado, Pinóquio pediu desculpas para a fada e falou a verdade sobre o que tinha acontecido. A fada, desapontada, respondeu “Pinóquio, quem tem bom coração não mente. Mas por querer ajudar os outros, acredito que vá melhorar. Agora, escute os conselhos do Grilo Falante. Ele quer o melhor para você”. Então, a Fada Azul desfez o feitiço que transformou todos em burros, e o nariz de Pinóquio voltou ao normal. Ao entrar em casa Pinóquio não encontrou Gepeto, mas em uma estante (...) havia um bilhete de seu pai. Ele tinha (...) saído de barco a procura do boneco. Rapidamente, Pinóquio foi com o grilo para a praia. Os dois ouviram...

M: Para a doca.

P: Os dois ouviram dos pescadores que um barco havia sido engolido por uma baleia naquela manhã. E esse barco será que é do Pinóquio?

M: É do Pinóquio.

P: É o do Pinóquio? Ou de Gepeto?

M: De Gepeto.

P: Ah, é o de Gepeto. O grilo, que era muito esperto, ensinou Pinóquio a construir uma jangada. Quando ela ficou pronta os dois foram para o mar procurar a baleia. Depois de horas navegando, encontraram o animal e foram engolidos num instante. Ao chegar ao estômago do gigantesco mamífero, viram Gepeto todo triste e desanimado. Quando ele viu Pinóquio e o grilo, correu para abraçá-los. O boneco se desculpou e prometeu ser um bom filho. Desta vez seu nariz não cresceu. Então, porque será que agora, dessa vez, Eduarda, o nariz dele não cresceu?

F: Porque ele não mentiu para o Gepeto, e foi para a escola.

P: Muito bem. Pinóquio teve a ideia de fazer uma fogueira com os pedaços de madeira da jangada, assim a baleia espirraria todos eles para fora. E não é que deu certo. Os três voltaram para casa, e a partir daquele dia, Pinóquio passou a ser obediente, bom aluno e nunca mais...?

M: Mentiu.

F: Mentiu.

P: A Fada Azul, reconhecendo as boas atitudes do boneco, enfim o transformou em um menino de...?

((todos)) Verdade.

P: Desde então Pinóquio, seu pai Gepeto, e o amigo Grilo viveram dias felizes para...? ((todos)) Sempre. ((Fim da Transcrição))