



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ADRIANA OLIVEIRA DE FARIAS

**EFEITOS DA ROTEIRIZAÇÃO EM ATIVIDADES NARRATIVAS DO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**NATAL – RN
2015**

ADRIANA OLIVEIRA DE FARIAS

**EFEITOS DA ROTEIRIZAÇÃO EM ATIVIDADES NARRATIVAS DO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

**NATAL – RN
2015**

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede
Catalogação da Publicação na Fonte

Farias, Adriana Oliveira de.

Efeitos da roteirização em atividades narrativas do livro didático de língua portuguesa: uma proposta de intervenção / Adriana Oliveira de Farias. - Natal, RN, 2015.

211 f. : il.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Sulemi Fabiano Campos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Mestrado Profissional em Letras.

1. Livro Didático – Dissertação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Dissertação 3. Roteirização - Dissertação. 4. Ensino da escrita - Dissertação. 4. Intervenção – Dissertação. I. Campos, Sulemi Fabiano. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 371.3:806.90

ADRIANA OLIVEIRA DE FARIAS

**EFEITOS DA ROTEIRIZAÇÃO EM ATIVIDADES NARRATIVAS DO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Presidente da Banca

Prof^ª. Dr^ª Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Examinadora Interna

Prof^ª Dr^ª Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Examinadora Externa

Prof^ª Dr^ª Ana Virgínia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Examinadora Suplente

Natal, _____ de _____ de _____

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À professora Dr^a Sulemi Fabiano Campos, pela paciência, apoio, incentivo e a confiança de que necessitava para começar a trilhar o caminho da pesquisa. Muito obrigada pelas leituras, ensinamentos e sugestões durante todo o percurso para a realização desse trabalho. Sou grata principalmente pela prontidão para conversar sobre minhas inquietações e dificuldades ocorridas no processo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre está ao meu lado e me concedeu saúde para mais uma conquista.

Aos meus filhos Daniel e Cecília, luz da minha vida, pelo companheirismo e estímulo nos momentos mais difíceis.

Cícera e Chico, pais queridos, por sempre vibrarem com minhas conquistas, por acreditarem no meu potencial, respeitarem minhas escolhas e por se lembrarem de mim em suas orações sempre.

Aos meus irmãos queridos, pela torcida e afeto que só a família sabe dar.

À Janima Ribeiro, pela generosidade de compartilhar sua pesquisa comigo e abrir as portas de sua casa, sempre disposta a me auxiliar durante a realização desse trabalho.

À Silvia, com quem compartilho esse momento de alegria após ter compartilhado outros tantos de angústia e incerteza.

Aos professores do Profletras, pelas aprendizagens compartilhadas.

Aos companheiros de curso, em especial Wal, Midy e Verônica, pelas longas conversas de encorajamento pelo telefone. Foi muito bom ver nosso trabalho crescer junto e poder compartilhar nossas experiências, preocupações e ansiedades.

Aos alunos-colaboradores da pesquisa, por tornarem este trabalho possível.

Às professoras Dr^{as} Maria da Penha Casado Alves e Alessandra Castilho Ferreira da Costa pela cuidadosa leitura e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À CAPES, pela Bolsa de Estudos que me foi concedida.

A todos vocês, minha profunda gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Educação Básica

LD – Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1: organização dos conteúdos de Língua Portuguesa – PCN.....	p. 46
Esquema 2: organização dos conteúdos articulados no eixo USO e eixo REFLEXÃO.....	p. 47
Esquema 3: condições para a produção escrita.....	p. 48
Esquema 4: sequência didática – Grupo de Genebra.....	p. 60
Esquema 5: modelo sequência didática – Lopes-Rossi.....	p. 62
Esquema 6: modelo de procedimento de canteiro de escrita.....	p. 65
Esquema 7: sequência narrativa – Adam.....	p. 76
Esquema 8: planejamento da escrita – Jolibert.....	p. 147
Tabela 1: instrumentos utilizados para obtenção de registros.....	p. 56
Quadro 1: sequência escolhida pelos alunos.....	p. 84
Quadro 2: reprodução e produção.....	p. 85
Quadro 3: as orientações dadas na atividade do LDP.....	p. 87
Gráfico 1: representativo do quadro 1.....	p. 87
Gráfico 2: representativo do quadro 2.....	p. 90
Gráfico 3: representativo do quadro 3.....	p. 191

RESUMO

Este estudo analisa os efeitos da roteirização em uma proposta narrativa do livro didático de português (LDP) do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), no processo de escrita do conto, pelo aluno. Com base nos resultados dessa análise, foi proposta uma intervenção, por meio de uma sequência didática. Teoricamente, nossa investigação está baseada nos estudos interativos de linguagem, advindos da teoria bakhtiniana, sobretudo na integração das práticas de leitura, análise linguística e de produção textual, proposta por Geraldi (2003, 2009, 2010, 2011). Os registros foram obtidos no 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública localizada na zona norte da cidade de Natal/RN. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo e quantitativo, cuja obtenção dos registros ocorreu em duas etapas, que se complementam, já que a primeira guiou o planejamento e a execução da segunda. A primeira etapa se deteve na aplicação de uma proposta narrativa do livro didático de português (LDP) em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental na referida escola, visando à análise dos efeitos da roteirização presente na produção dos textos narrativos dos alunos. Nesta etapa foram gerados 58 textos. Na segunda etapa, de intervenção, uma sequência didática, baseada nos pressupostos teóricos advindos dos estudos do Grupo de Genebra (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004), com respeito aos projetos de classe e no estudo da narrativa a partir da proposta de canteiros defendida por Jolibert (1994), foi desenvolvida para trabalhar a escrita narrativa dos alunos, nesta etapa foram gerados 20 textos. Três momentos de produção de texto são analisados, os quais revelaram (i) que uma proposta narrativa roteirizada, leva a pouco desenvolvimento da escrita, uma vez que os alunos tendem a seguir apenas o comando e optam pelo que já lhes é familiar; (ii) sem orientação anterior, os alunos não conseguem entender o comando da proposta, é preciso mais leituras e informações sobre o texto e sobre os interlocutores eleitos, já que estas não são óbvias, nem facilmente inferidas; (iii) com a intervenção do professor, os alunos podem compreender melhor o comando, entender a estrutura da narrativa e extrapolar a roteirização apresentada na proposta do livro didático de português (LDP); (iiii) a intervenção posterior, visando à reescrita, é fundamental para o desenvolvimento mais significativo da aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Livro Didático; Roteirização; Intervenção; Ensino da escrita.

ABSTRACT

This paper analyzes the effects of routing in a narrative proposal of the teaching of Portuguese book (LDP) on grade 6th on elementary school (EF), the writing process of the tale, by the student. Based on this analysis, it was proposed an intervention through a didactic sequence. In theory, our research is based on interactive study of language, brought by Bakhtin's theory, especially the integration of reading practices, linguistic analysis and text production, proposed by Geraldi (2003, 2009, 2010, 2011). Records were obtained based on 6th grade elementary school II, in a public school situated in the north of the city of Natal / RN. It is a qualitative and quantitative nature research, which the records were occurred in two stages, which complement each other, since the first one guided the planning and execution of the second. The first step approached the application of a narrative proposal of the textbook Portuguese (LDP) in two groups of 6th grade of elementary school in the school, aimed at analyzing the effects of script present in the production of the narrative texts of the students. At this stage they were produced 58 texts. In the second stage of intervention, a didactic sequence, based on theoretical assumptions arising from studies of the Geneva Group (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004), about the classroom projects and narrative of the study from the proposed sites defended by Jolibert (1994), it was developed to work the narrative writing of the students at this stage were written about 20 texts. Three text production times are analyzed, which revealed (i) that a scripted narrative proposal, leads to little development of writing, since students tend to just follow the command and opting for what is already familiar to them; (ii) without previous guidance, students can not understand the proposal of command, it necessary more readings and information on the text and on the elected parties, as these are not obvious or easily inferred; (iii) with the intervention of the teacher, students can better understand the command, understand the structure of the narrative and extrapolate the routing presented in the proposed textbook Portuguese (LDP); (iv) the subsequent intervention, aimed at rewriting, it is essential for the most significant development of the learning of writing.

Keywords: Textbook; Script; Speech; writing Education.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	014
1. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	020
1.1. O ensino da escrita e o livro didático de português: um breve histórico.....	020
1.2. O PNLD.....	028
1.3. A apropriação dos textos pelos livros didáticos de português.....	030
1.4. O professor e o livro didático de português: uma relação a ser discutida.....	034
2. DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL.....	040
2.1. Da redação à produção textual.....	040
2.2. A mediação no processo de produção de textos	045
2.3. A prática da leitura – prática da escrita – prática de análise linguística.....	047
3. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	054
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	054
3.1.1. A escola.....	054
3.1.2. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.....	056
3.2. Planejamento das etapas de geração de dados.....	056
3.2.1. Atividade narrativa do LDP: identificando o problema.....	057
3.2.2. A situação didática proposta.....	058
3.2.3. Intervenção do professor: sequência didática.....	059
3.3. A sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra.....	060
3.3.1. O procedimento de canteiro de escrita.....	065
3.4. O planejamento da sequência didática: um percurso em teoria e metodologia.....	068
4. QUANDO TRANSFORMAR AS REDAÇÕES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS?.....	081
4.1. A proposta narrativa do LDP: contextualizando a análise.....	081
4.2. A análise dos dados gerados.....	084
4.2.1. A sequência de palavras da atividade do LDP.....	085

4.2.2. Reprodução ou produção?	086
4.2.3. O passo a passo no conto Chapeuzinho Vermelho.....	087
4.2.4. A roteirização e os textos gerados	091
4.2.4.1. Identificando o problema	092
4.2.4.2. No meio do caminho tinha um helicóptero...Tinha um helicóptero no meio do caminho	095
4.2.4.3. O inverso do problema	099
5. QUANDO ESCREVER É LER?	103
5.1. Aulas de Língua Portuguesa 1 – Análise coletiva dos primeiros textos	103
5.2. Aulas de Língua Portuguesa 2 – Introdução ao conto	112
5.3. Aulas de Língua Portuguesa 3 – Leitura de versões do conto Chapeuzinho Vermelho	119
5.3.1. Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm.....	119
5.3.2. Chapeuzinho Vermelho, de Perrault	126
5.3.3. Fita Verde no Cabelo de João, Guimarães Rosa	131
5.3.4. Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque	139
5.3.5. Análise comparativa entre as versões lidas.....	141
5.3.6. Versões de Chapeuzinho Vermelho no cinema.....	143
5.4. Aulas de Língua Portuguesa 4 – Escritas e reescritas da narrativa	146
5.4.1. Escrita da 2ª versão do conto Chapeuzinho Vermelho	147
5.4.2. Revisão colaborativa dos textos produzidos	150
5.4.3. Reescrita da 3ª versão do conto Chapeuzinho Vermelho.....	156
5.4.4. A sequência narrativa segundo as concepções de Jean Michel Adam	158
5.4.5. Reescrita parcial da 4ª versão do conto	162
5.4.6. Revisão colaborativa: repetição, pontuação e ortografia.....	165
5.4.7. Produção da versão final	169
5.5. Aulas de Língua Portuguesa 5 – Divulgação dos textos ao público	170
5.5.1. Ilustração dos contos e escolha do título do livro	170
5.5.2. Elaboração de convites ao público para o lançamento do livro	171
6. A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA.....	173
6.1. Ter o que dizer e Razões para dizer: o conteúdo desenvolvido.....	173
6.1.1. Chapeuzinho Azul.....	174
6.1.2. Chapeuzinho Bob Marley.....	178
6.1.3. Chapeuzinho Preto.....	182

6.1.4. Chapeuzinho Vermelho	186
6.1.5. A menina da capa preta	189
6.2. Escolher as estratégias para dizer: organização do texto em segmentos	
Narrativos	193
6.2.1. Chapeuzinho Bob Marley	197
6.2.2. Chapeuzinho Lovatic	200
6.2.3. Chapeuzinho Azul.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210

PALAVRAS INICIAIS

Gastei uma hora pensando em um verso que a pena não quer escrever/ No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo/ Ele está cá dentro/ e não quer sair.

Carlos Drummond de Andrade

Esses versos de Carlos Drummond de Andrade retratam as dificuldades do ato de escrever. Na escola, os alunos diante de um papel em branco e um tema proposto de redação, ou escrevem rapidamente ou buscam inspiração. Olham para o teto, mordem a caneta: *professora, não sei como começar!* Somando-se a isso, os depoimentos na sala dos professores também refletem essa situação: *os alunos não sabem escrever!* No entanto, se até escritores famosos passam por esse processo de angústia na busca de encontrar as palavras certas, como esperar que os nossos alunos diante de uma atividade de escrita, sejam abençoados com um dom divino e desenvolvam um bom texto?

De acordo com Soares (2010), formar alunos letrados significa conduzi-los em processo de ensino-aprendizagem no qual se apropriem da escrita e das práticas sociais relacionadas ao uso da linguagem, em todas as suas formas e manifestações, tornando-se aptos a participarem efetivamente das práticas sociais de leitura e de escrita. Entretanto, em nossa experiência, observamos que muitos alunos terminam ou desistem no Ensino Fundamental sem adquirir as habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita exigidas numa sociedade letrada.

Por tudo isso, propor uma intervenção visando o desenvolvimento dessas habilidades tem relação direta com a prática em sala de aula. Neste trabalho, apresentamos uma proposta de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida no contexto educacional da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley, situada no bairro de Gramoré, zona norte de Natal. Nossa proposta, embasada na concepção interacionista da linguagem, buscou desenvolver práticas pedagógicas que possibilitassem aos participantes o desenvolvimento de suas competências discursivas, tornando-se efetivamente locutores dos seus enunciados.

Não raras vezes, no contexto escolar, a prática de leitura e escrita é favorecida por meio do material didático mais usado em sala – o livro didático. No entanto, diversos pesquisadores da área de ensino – Coracini (2003); Rojo (2003); Jurado (2006); Pietri (2009); Souza (2011); Grigoletto (2011); Carmagnani (2011), entre outros, - compartilham da ideia de que grande parte dos livros didáticos, devido à maneira como apresentam as atividades de

leitura e escrita, não traz propostas de atividades que desenvolvam no aluno a competência de leitura e escrita, reflexão e criticidade.

Coracini (2011) destaca que algumas vezes, parece que o objetivo implícito de todo livro didático é que o aluno escreva o que se pede, na ordem estabelecida pelo autor, indicando o passo a passo, através de roteiros, fórmulas, tema, ações, fazendo com que o aluno escreva seu texto, no geral, exatamente como o livro didático determina e na mesma ordem. Essa roteirização, segundo a autora, promove a homogeneização dos textos produzidos.

Isso nos faz considerar que, propor uma intervenção tendo como ponto de partida o próprio material didático, é uma forma de proporcionar também ao docente a oportunidade de análise e reflexão sobre sua prática. Dessa forma, trabalhamos primeiramente com uma atividade proposta pelo LDP com os alunos, analisamos os textos gerados e a partir das conclusões obtidas, planejamos nossa intervenção.

Desse modo, pretendemos responder neste estudo, às seguintes questões:

1. Quais os efeitos da roteirização em propostas narrativa dos LDP na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley?
2. Que reflexos uma intervenção teórico-metodológica, em atividade narrativa do LDP, provoca no processo de construção do texto desses alunos?

A partir desses questionamentos, elegemos como nosso objetivo geral de estudo: analisar os efeitos da roteirização em proposta narrativa do LDP, na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando propor uma intervenção, que provoque os sujeitos-escolares a produzirem textos que extrapolem a roteirização apresentada na atividade.

Primeiramente analisamos, a partir da aplicação de uma proposta narrativa do livro didático de Português no 6º ano do Ensino Fundamental II, quais os efeitos que a roteirização presente na atividade provocou na produção do texto narrativo dos alunos, e após o diagnóstico, propomos uma intervenção na proposta narrativa do material didático, visando analisar os efeitos dessa intervenção na construção dos seus textos, a fim de verificar até que ponto a mediação do professor interfere nesse processo.

Ressaltamos que assumimos para esta pesquisa, o conceito de roteirização visto nos estudos de Coracini (2011) como a indicação dos passos a seguir pelo aluno, fórmulas, indicação do tema, das ações, palavras que devem ser usadas etc.

Vinculados ao objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar quais os efeitos que a roteirização em proposta narrativa do LDP provoca na escrita de alunos do 6º do Ensino Fundamental;

2. Propor uma intervenção teórico-metodológica na proposta narrativa do LDP, visando minimizar os problemas advindos de uma proposta narrativa roteirizada;
3. Verificar em que medida a intervenção possibilitou aos alunos o desenvolvimento de sua escrita, extrapolando o roteiro apresentado na atividade do LDP.

O objeto de estudo foi recortado a partir de uma proposta de pesquisa realizada, em que foi observado que os livros didáticos, da forma como trazem as propostas narrativas, tendem a levar os alunos à roteirização, reproduzindo no geral, apenas os comandos do autor do livro didático. Retomamos para esta pesquisa, então, a Dissertação de Mestrado de Ribeiro (2012)¹, que teve como objeto de estudo a análise das propostas de escrita de textos narrativos em alguns livros didáticos.

Optamos pela aplicação de propostas dos livros didáticos analisados por Ribeiro (2012)² por acreditarmos que, com a intervenção do professor, seja possível minimizar as lacunas existentes em propostas de trabalho contidas nesse material.

Portanto, compartilhamos a posição de Gadotti (1993) “... não há material didático tão perfeito que possa substituir a presença do organizador da atividade didática...” (GERALDI, 2009 apud GADOTTI, 1993). Nesse sentido, a nossa mediação como professores nas situações de ensino é que pode fazer a diferença.

Desenvolver intervenções na escrita a partir de propostas do livro didático de Língua Portuguesa é relevante por dois aspectos: a) é o material didático mais usado em sala de aula; e b) o estudo pode contribuir para que o professor passe a olhar esse material mais criticamente, interferindo nas propostas para melhorá-las ou complementá-las de acordo com as necessidades dos seus alunos (JURADO; ROJO, 2006). Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa aparece como uma figura central na formação dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental. Portanto, espera-se do professor um trabalho incisivo de formação,

¹ Janima Bernardes Ribeiro, Dissertação de Mestrado intitulada “Mecanismos de controle do trabalho escolar em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português (1974 – 2009)”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração Linguística, teve como orientadora a Prof^a Dr^a Sulemi Fabiano Campos.

²Ribeiro (2012) analisou as propostas dos LDP e descreveu os dados, para verificar como esses materiais se apresentam para o aluno e professor, sobretudo, os comentários e orientações constantes no LDP que auxiliam na realização da atividade de escrita. Os mecanismos de controle do trabalho escolar apresentados nos LDP no exercícios de escrita aos dois usuários principais do livro: o professor e o aluno, em situações de ensino, que oferecem roteiro de instruções, supostos ideais a serem seguidos e imitados pelos alunos, e no manual do professor que, geralmente, apresenta orientações, sugestões, respostas aos exercícios e informações ao professor, ao lado da proposta de escrita, para nortear/controlar a prática do professor no ambiente escolar. A investigação da pesquisadora se interessou mais por verificar como é proposto o ensino de escrita através do LDP no ambiente escolar.

com base em concepções de leitura e concepções de linguagem que possam favorecer o desenvolvimento da proficiência da leitura e da escrita nos alunos.

Justificamos o presente estudo, também, a partir de dois eixos apresentados a seguir: a importância concebida ao ensino/aprendizagem da escrita na sala de aula do Ensino Fundamental, visto que estatísticas constatarem as dificuldades dos estudantes brasileiros na produção de textos; as contribuições que este trabalho pode fornecer para a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de textos escritos.

De forma sucinta, poderíamos dizer que nossa investigação está baseada nos estudos interativos da linguagem, advindos da teoria bakhtiniana, propostos por Geraldi (2003, 2009, 2010, 2011), sobretudo, na integração das práticas de leitura, análise linguística e de produção textual.

Buscamos respaldo nos estudos de Geraldi (2003, 2009, 2010, 2011), que considera a produção textual uma devolução da palavra ao sujeito, que é constituído a partir de suas interações. A escrita não é um dom. Portanto, pensar em produção textual é pensar em trabalho, e não fruto apenas de inspiração. E, assumir a escrita como trabalho, segundo o autor, implica na presença de um professor mediador, auxiliando o aluno no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Assim, o professor passa de corretor das “redações” dos seus alunos para co-autor dos seus textos, trabalhando juntos e aprendendo juntos.

Tomamos como base as reflexões de Pietri (2009), cujos estudos sobre a apropriação dos textos pelo livro didático e as práticas de leitura e escrita na sala de aula a partir desse material, leva-nos a refletir sobre os problemas decorrentes de seu modo de produção. Para Pietri (2009), entre o livro didático e o aluno há o professor que deve exercer o papel de principal mediador no processo de ensino–aprendizagem, cabendo a ele, e não ao livro didático, as decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Subsidiamo-nos, também, nos estudos de Coracini (2011) sobre o livro didático. A autora afirma que, no que se refere à produção textual, mesmo nas situações em que o aluno é convidado a assumir o papel de enunciador, não raras vezes, a atividade proposta não possibilita ao aluno relacionar o seu escrito ao seu vivido.

Diante dos estudos sobre o livro didático e suas implicações para o ensino da leitura e escrita, como também diante da constatação de que o livro didático, muitas vezes, é o material escrito mais utilizado no contexto escolar, a primeira relação a ser discutida é aquela que se estabelece entre o professor e o livro didático (PIETRI, 2009). Esse material apresenta uma coletânea de textos, atividades de leitura e interpretação, atividades referentes a conteúdo

gramatical e de produção textual preestabelecida com base em uma imagem que o autor do LDP possui do aluno e do professor.

Nesse contexto, refletimos acerca dos questionamentos de Pietri (2009): “Que usos podem ser feitos dos textos assim disponibilizados para minimizar os problemas decorrentes de seu modo de produção? Como realizar práticas de leituras interessantes com base nos recursos oferecidos pelo livro didático?” (PIETRI, 2009, p. 14). A esses questionamentos, acrescentamos: Como realizar práticas de leitura e de escrita interessantes, motivadoras, que favoreçam a extrapolação da roteirização presente nas propostas de escrita dos livros didáticos?

Ao trazermos o argumento do uso do LDP no Ensino Fundamental, queremos esclarecer que as práticas de escrita propostas na nossa intervenção terão como ponto de partida e - nunca de chegada - o livro didático, pois entre o conteúdo de ensino e o aluno há seu principal mediador que é o professor. Essa mediação, então, ocorre nas escolhas dos textos a serem lidos e elaboração de estratégias nas atividades de práticas de leitura e práticas de escrita que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de sua proficiência na leitura e escrita. Sendo assim, organizamos o nosso estudo em seis capítulos.

No primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa por meio de um breve histórico das pesquisas realizadas em LDP. São apresentadas as seções “O ensino da escrita e o livro didático: um breve histórico”; “O PNLD”; “A apropriação dos textos pelo LDP” e “O professor e o LDP: uma relação a ser discutida”. Para tanto, utilizamos como principais referências os estudos de Batista (2008); Bunzen (2005, 2008); Rojo (2008); Pietri (2009); Coracini (2011); Souza (2011); Carmagnani (2011) e Grigoletto (2011); Oliveira (2013) e Fregonezi (1997).

No segundo capítulo, apresentamos as considerações teóricas relevantes aos objetivos da pesquisa, tomando como base os estudos de Geraldi (2003, 2009, 2010, 2011). Iniciamos com o item “Da redação à produção textual”, em que Geraldi nos ensina que embora designem o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos. A mudança de nomenclatura implica sua vinculação a teorias que expressam diferentes maneiras de considerar a própria ação de produzir textos, o modo de aprender e ensinar com e a partir de textos, e o entendimento que a sala de aula tem como base fundante a interação verbal; no segundo item “A mediação no processo de produção de textos”, é ressaltado que quando se pensa na escrita como processo, é preciso considerar o professor não como corretor dos textos dos seus alunos, mas como co-autor dos seus escritos. Desse modo, a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante; e, por último trazemos “A prática

da leitura – prática da escrita – prática de análise linguística”, explicitada a partir das indicações dos PCNs, que orientam a organização do conteúdo de ensino, articulado em torno do uso da língua e a reflexão sobre a linguagem. Geraldi (2003) destaca que tais práticas não devem estar desarticuladas, mas interligam-se no texto, ora objeto de leitura, ora resultado da produção do estudante.

O terceiro capítulo expõe os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, abordando o processo de produção de registros e a metodologia utilizada na proposta de intervenção a partir de Dolz e Scheneuwly (2004); Lopes-Rossi (2011) e Jolibert (1994, 2008).

O quarto capítulo é dedicado às análises dos textos produzidos pelos alunos, a partir de uma proposta do livro didático, sem a intervenção do professor. Primeiramente, contextualizamos a atividade do LDP, analisando a roteirização apresentada na proposta. Em seguida, descrevemos o contexto de produção para a geração dos textos e, finalmente, analisamos os dados gerados, buscando identificar como os alunos desenvolveram seus textos a partir de uma proposta roteirizada.

O quinto capítulo apresenta a proposta de intervenção e descrição do seu desenvolvimento. As atividades propostas na intervenção foram baseadas na nossa compreensão dos procedimentos teórico–metodológicos estudados, visando possibilitar aos estudantes uma reflexão a partir do uso da língua.

No sexto capítulo, fazemos uma análise comparativa entre os dados gerados antes e depois de nossa intervenção. Para tanto, comparamos a primeira versão com a quarta versão e observamos a evolução dos seus textos em relação ao conteúdo desenvolvido e, em seguida, fazemos uma comparação entre a segunda versão e a quarta versão, observando como os textos organizaram o tema nos segmentos narrativos.

Por último, estão as considerações finais deste estudo. Nelas, procuramos sintetizar as reflexões suscitadas nas diferentes fases do processo de geração e análise dos dados. Nessa etapa de conclusão, retomamos as perguntas da pesquisa e rediscutimos a partir dos resultados de análise dos dados, apresentados ao longo do capítulo quatro, cinco e seis do presente estudo.

1. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo do trabalho, traçamos um breve histórico do LDP no cenário educacional brasileiro. Como no estudo apresentaremos uma proposta de intervenção a partir de uma atividade de escrita narrativa de um LDP, é relevante fazer um breve histórico do LDP, por meio de investigações realizadas por pesquisadores no Brasil, relacionando o ensino da língua escrita e o livro didático de língua portuguesa.

Na primeira seção, discorreremos sobre o percurso histórico do LDP a partir da evolução do ensino da escrita na educação brasileira. No segundo item, abordamos a função do PNLD. Refletimos sobre a apropriação dos textos pelos LDP e suas implicações nas atividades de ensino de leitura e escrita no contexto escolar. E, por último, discutimos sobre a relação do professor com o LDP, por meio das reflexões dos pesquisadores anteriormente elencados.

1.1. O ensino da escrita e o livro didático de português: um breve histórico

Nesse item vamos traçar o percurso histórico do LDP, relacionando com o ensino da escrita no cenário brasileiro. Batista e Rojo (2008), a partir dos estudos de Alain Choppin (1992), trazem a seguinte definição para o material didático:

Utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais - em casa ou em sala de aula - (BATISTA e ROJO, 2008, p. 15).

Bunzen (2005), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso”, faz uma relação entre os estudos sócio-históricos sobre a disciplina Língua Portuguesa, os manuais escolares e os estudos que debatem particularmente a relação do ensino da língua escrita no cenário brasileiro. O autor afirma que o ensino da escrita no Brasil é fato recente em nossa história, principalmente, no que se refere ao LDP. Destaca, também, que há duas ou três décadas a redação não se apresentava como objeto de ensino, não fazia parte dos manuais, ou seja, quando existia na sala de aula, era por meio da imposição de um título aos alunos.

Atualmente, segundo esse autor, o espaço reservado para o ensino de produção textual está se ampliando cada vez mais, tanto nas salas de aulas quanto nos LDPs. Por essa razão, é

importante para este estudo o entendimento desse percurso histórico apontado pelo autor, que destaca “para quais concepções de ensino de língua escrita e quais objetos de ensino estavam sendo negociados durante essa trajetória” (BUNZEN, 2005, p. 55).

O ensino de Língua Portuguesa, como disciplina curricular, é recente. O autor explicita essa trajetória caracterizando-a em quatro momentos: o ensino da composição; o ensino da redação; a questão da produção de texto e; o ensino de gêneros.

Na era da composição (manuais de retórica, antologias e gramáticas): até o século XIX, as disciplinas predominantes eram as clássicas: o latim, a retórica e a poética. Essas disciplinas faziam parte do currículo do ensino de Língua Portuguesa até o final do Império. Esse fato trouxe influências para o ensino de língua e literatura, visto que essas disciplinas “pautavam-se pelo ensino das línguas clássicas, em especial, do latim” (BUNZEN, 2005, p. 55-56). O autor ressalta que, no fim do século XVIII até meados do século XX, a leitura era considerada como decodificação e memorização de textos literários e a produção textual era direcionada para os níveis mais elevados.

Segundo Fregonezi (1997), no ensino de língua materna, os materiais didáticos transformaram-se ao longo da história. Era comum o uso de dois tipos de materiais: uma *antologia* e uma *gramática*. Na antologia, tínhamos uma coletânea de textos, sem orientações metodológicas e preparação de atividades. Já a gramática era direcionada para o uso dos alunos em outro nível de escolaridade. Rojo e Bunzen (2008) afirmam que, inicialmente, esse ensino acontecia por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais e por meio de antologias, gramáticas e manuais de retórica e poética, nas séries mais avançadas. Essas coletâneas eram compostas por textos literários em prosa e verso, de autores portugueses e brasileiros pertencentes ao cânone. Os textos apresentados aos alunos eram seguidos de comentários, notas explicativas e vocabulário. Esse material didático era produzido por

estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (SOARES, 2001, p. 214 *apud* ROJO e BUNZEN, 2008, p. 76).

Os textos que os alunos escreviam eram denominados de composição, sendo reservados para as séries finais do chamado ensino secundário nas disciplinas Retórica, Poética e Literatura Nacional. Bunzen (2005) aponta que os alunos faziam composição a

partir da observação de figuras ou títulos dados, tendo como base os modelos de textos apresentados pelo professor.

O autor chama a atenção para dois aspectos fundamentais nesse período: (i) A relação entre os estudos de produção textual às disciplinas como Retórica e Literatura e (ii) O uso de manuais escolares dessas disciplinas como base para esse ensino. Nesse período, o destaque era dado aos textos literários e também às cartas, uma vez que era exaltada a necessidade de uma boa escrita de acordo com os modelos proclamados e receitados. Em 1890, por meio do Decreto Nº 981, de 8 de novembro, as disciplinas Retórica e Poética foram extintas e substituídas por História da Literatura Nacional. Bunzen (2005) acredita que essa mudança possivelmente se deu por dois fatos: (i) consequência da nova configuração do Estado burguês, que exaltava o estudo da língua nacional e (ii) relacionada ao período republicano, com a ampliação da própria indústria de livros didáticos nacionais e não mais estrangeiros. Por essa razão, conforme aponta Bunzen (2005), os docentes passam a usar um manual para o ensino de produção de textos (antologias) que em sala de aula, geralmente era complementado por uma gramática.

O ensino da composição, segundo o autor, foi enfatizado a partir do momento que se tornou requisito obrigatório nos Exames preparatórios para a entrada na universidade. Os estudantes, que pertenciam à elite da época, aprendiam a redigir a “composição livre” (BUNZEN, 2005) visando à aprovação nos exames. O autor, com base nos estudos de Fiorin (1999), afirma que segundo as concepções desse manual escolar (antologia), a não imitação adequada dos textos consagrados era considerada como um erro. Diante disso, o autor observa que

Nessa fase, podemos dizer que predominou a noção de língua como norma, uma vez que a grande ênfase era dada ao reconhecimento das regras da língua e dos bons escritores. O ensino da composição e de redação estava sempre em segundo plano, pois não era nem “matéria dada” - grifo do autor- (BUNZEN, 2005, p. 60).

A era da redação (criatividade, teoria da comunicação e o vestibular): Bunzen (2005) afirma que, no que diz respeito ao ensino da escrita, o diferencial desse período foi o incentivo a “liberdade de expressão individual” (BUNZEN, 2005) dos alunos. Entre os anos 1960 e início dos 1970, inicia-se um estímulo à criatividade do estudante no ensino de redação. O autor cita como exemplo a publicação do livro didático de Samir Meserani “*Redação escolar: criatividade*” para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Nessa perspectiva, não havia no contexto escolar um espaço voltado para a produção textual, visto

que, o texto produzido era resultado de um processo criativo (BUNZEN, 2005), não de ensino-aprendizagem. Os objetivos e objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa são paulatinamente modificados e a língua(gem) é entendida como instrumento de comunicação, cujo enfoque principal era o estudo dos códigos da comunicação. Para exemplificar, o autor cita o prefácio do livro “Técnicas de Redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento” de Soares e Campos, datado de 1978, que ilustra bem a importância da teoria da comunicação e da concepção da língua como um código.

Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua (SOARES & CAMPOS, 1978: iv *apud* BUNZEN, p. 62).

Na década de 1960, com o advento do processo de democratização escolar, que resultou na entrada da população na escola para atender às necessidades de um novo modelo econômico, começa a haver uma transformação no contexto educacional. Para Rojo e Bunzen,

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer de recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial (CLARE, 2002, *s/p apud* ROJO e BUNZEN, 2008, p. 77).

Nesse contexto, a população que antes se encontrava fora dos muros escolares tem acesso às salas de aula, mudando o perfil econômico e cultural não só dos estudantes, mas também dos professores. A escola não pertence mais apenas à elite brasileira. Há uma heterogeneidade de alunos, de culturas, variedades dialetais, letramentos, no que acarreta que as escolas se adequem a esse novo modelo. Rojo e Bunzen (2008, p. 77) destacam que “Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais”. O docente deixa de ser pertencente somente a elite e a profissão passa ser ascensão para as camadas populares. Os livros didáticos, da forma como se apresentam hoje, começaram a surgir com a chamada democratização de ensino, ampliando a rede escolar e, como consequência, gerando a demanda de professores.

Na década de 1970, com a promulgação da LDB e da Lei 5692/71, a disciplina Língua portuguesa torna-se Comunicação e Expressão na 1ª metade do 1º grau (1ª a 4ª série, antigo Primário); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo Ginásio) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (antigo Colégio e atual Ensino Médio).

Em consonância com a explosão da indústria e a expansão da comunicação de massa, o ensino volta-se para a prática, focalizando gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Os textos literários são ignorados e a ênfase é dada aos textos jornalísticos e publicitários, destacando-se também os não verbais, charges e histórias em quadrinhos. Também há uma maior predominância de textos não-verbais nos LDPs, até mesmo nas propostas de redação.

Bunzen (2005) destaca que, a partir dos anos de 1970, iniciam-se debates referentes às questões que envolvem metodologia, técnicas de ensino, modos e critérios de avaliação que influenciaram enormemente a produção de livros didáticos, voltados para a redação escolar. Outro fator importante que influenciou o crescimento de LDP para o ensino de redação, segundo o autor, foi o Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual determinou a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos vestibulares a partir de janeiro de 1978. Tendo em vista esse decreto, o ensino de redação, antes delegado a segundo plano, passa a ser mais enfatizado e, por essa razão surge uma nova disciplina no currículo do Ensino Médio “Técnicas de Redação”, entre outras denominações, que visava a preparação dos estudantes para o concurso do vestibular.

Entretanto, o autor ressalta, com base em alguns depoimentos de autores de LDP (Thereza Magalhães Cochar e José de Nicola) que, nessa era, os professores de língua portuguesa “não sabiam bem quais objetos de ensino escolher e como organizar as aulas de “redação”, visto que até mesmo alguns livros didáticos não possibilitavam uma possível sistematização” - grifo do autor- (BUNZEN, 2005, p. 64). No entanto, não podemos deixar de mencionar que, segundo o autor, alguns LDPs gerados nos anos de 1970, na nota do autor sobre a obra, dizem de maneira explícita seus objetivos e como sistematizaram os objetos de ensino. A título de exemplo, o autor cita o livro “Curso de Redação”, de Hildebrando de André (1978).

A era da produção de texto (crise do ensino de redação e a influência das teorias linguísticas): a redação de vestibular, como aponta o autor, não solucionou o problema da produção escrita dos estudantes e provocou nas salas de aula e manuais didáticos uma cristalização (BUNZEN, 2005) de um objeto de ensino: a redação de vestibular. Na academia,

surgiram diversas pesquisas, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a partir das análises das redações dos candidatos a uma vaga na universidade. Com esses estudos, foi possível diagnosticar a escrita dos alunos vestibulandos, o que influenciou na ampliação dos debates envolvendo as condições de produção textual no contexto escolar, tanto no Ensino Médio como também no Ensino Fundamental. Foi na efervescência dessa discussão que surgiram várias propostas de ensino e de atividades, norteadas por “outras concepções de linguagem, de sujeito e de escrita” (BUNZEN, 2005, p. 66), provocando o deslocamento do ensino de redação para a prática de produção textual.

O principal foco dos debates destacado pelo autor não era a negação da escola como uma esfera de comunicação, que tem como uma de suas responsabilidades o ensino formal e, portanto, produz também gêneros do discurso escolar exclusivos para alcançar determinada finalidade. A grande questão discutida “era uma luta política e epistemológica por uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem da língua” (BUNZEN, 2005, p. 67), o que significava o entendimento de que os alunos não deveriam somente escrever redações para a escola, mas principalmente produzir textos na escola próximos ao uso real da língua. Seguindo esse raciocínio, há uma mudança na relação de interlocução, como aborda Geraldi (2003, p. 160). Para a produção textual, é necessário que o estudante: a) tenha o que dizer; b) tenha razões para dizer o que se tem a dizer; c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) assuma-se como interlocutor e; e) escolha estratégias para dizer.

No entanto, Bunzen (2005) lembra que como essas discussões envolviam a compreensão de um ensino procedimental, cujo processo na produção de textos é enfatizado, “parece que deixou à margem algo que para os livros didáticos parece ser essencial: os objetos de ensino” (BUNZEN, 2005, p. 67). Por essa razão, o autor afirma que na década de 1980 esses debates não repercutiram nos LDPs produzidos, pois permaneceram focalizando o ensino tradicional da redação: a narração, a descrição e a dissertação. Por outro lado, o autor ressalta também que os LDPs dessa década estabeleceram uma comunicação cada vez maior com as teorias linguísticas estudadas, em vários cursos de Letras no Brasil nos anos de 1970: a teoria linguística proposta por Saussure, a teoria da comunicação e os postulados da sociolinguística, segundo o autor, tiveram influências diretas sobre os LDPs elaborados nessa época. Dessa forma,

Não podemos esquecer que os autores dos livros didáticos que se destacaram, nos anos 80, foram formados pelas Faculdades de Letras que difundiram tais postulados sobre a língua(gem). Especificamente, em relação ao ensino de produção de texto, os fundamentos e conceitos advindos da **Linguística Textual** exerceram também um papel fundamental, principalmente, porque

essa disciplina tem como objeto de estudo a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção - ver Koch, 2001 - (BUNZEN, 2005, p.68).

Na década de 1990 (o ensino de gênero e os Documentos Oficiais): segundo o autor, com base nos estudos realizados por Perez (1991) e Bonini (1998) que analisaram LDPs da década de 1980 e 1990, respectivamente, pode-se perceber que preponderava nesses manuais didáticos “o ensino dos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação), inter-relacionados, muitas vezes, com o ensino da tipologia do texto literário (lírico, narrativo e dramático)” (BUNZEN, 2005, p. 69). O autor destaca dois aspectos principais apontados por Bonini (1998) em suas conclusões: (i) parte das propostas de escrita trazia apenas a informação para o estudante produzir um texto ou uma redação, sem fazer referência à tipologia, seja de base textual ou discursiva; (ii) nos manuais analisados há um movimento sutil em direção à produção, no contexto escolar, de textos em outros gêneros (notícia, carta e reportagem). Para Bunzen (2005), nessa prática em sala de aula, os estudantes permanecem fazendo a redação escolar, visto que o contexto de produção, circulação e recepção permanece o mesmo, só que com a estrutura composicional de outros gêneros.

O debate sobre a necessidade da ampliação da diversidade de textos lidos e produzidos no contexto escolar, iniciado na década de 1980, torna-se mais explicitado quando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II, segundo o autor, assumem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino. O autor ressalta que a proposta curricular dos documentos oficiais foi influenciada,

em grande parte, pelas discussões realizadas pelos pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros). É importante salientar aqui que este grupo de pesquisa faz uma aproximação do conceito bakhtiniano de gênero de discurso para repensar a questão do ensino, principalmente, em relação ao ensino de produção de texto (BUNZEN, 2005, p. 70).

Nesse sentido, a definição de um objeto de ensino preenche um espaço vazio deixado nos debates nos anos de 1980, já que os PCNs incluem no seu projeto didático, entre outros conteúdos, o ensino de gêneros. A partir de então, iniciaram-se diversos debates, principalmente no que diz respeito ao contexto brasileiro, sobre o ensino de gêneros:

(i) uma gama de pesquisas no cenário acadêmico que apontam para o ensino de gêneros como uma alternativa para desestabilização de práticas

pedagógicas vistas como “tradicionalistas” (ver Rojo, 2000; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Lopes- Rossi, 2002);
 (ii) vários livros didáticos e paradidáticos que legitimam e divulgam um ensino de língua materna com base em gêneros (ver Cereja & Magalhães, 1999; Barbosa, 2001; Gagliardi & Amaral; 2001; Soares, 2002; Brait & Rojo, 2002; Bentes, 2004, Takasaki, 2004);
 (iii) cursos de formação inicial e continuada que utilizam pressupostos da teoria de gêneros para discutir o ensino de língua materna (ver Rojo & Barbosa, 1998; Rojo, 2001 b; Signorini 2004 b), entre outras formas de legitimação e de divulgação (BUNZEN, 2005, p. 70).

De forma geral, o autor afirma que o ensino de gêneros passou a ser uma das possibilidades na busca pela resolução de grande parte dos problemas do ensino de Língua Portuguesa, principalmente por ser uma ideia relacionada a uma concepção de língua mais ampla, permitindo uma integração nas práticas de leitura, produção e análise linguística. O autor destaca que há diversas discussões sobre a questão do gênero, que acarretam em consequências na maneira com que os professores e autores de LDPs lidam com o fazer em sala de aula e, principalmente, na elaboração do material didático.

Não podemos esquecer, como bem ressalta o autor, que a atividade de produção textual do LDP, a qual aplicamos em sala de aula e analisamos, juntamente com os textos gerados no quarto capítulo, é fruto de um processo histórico que vai da era da composição até os dias atuais, envolvendo principalmente o ensino de gênero. E essa historicidade implica em momentos de tensão (e disputa), segundo o autor, entre diversas concepções sobre o ensino de língua materna.

Tudo isso impulsionou um “amalgama” teórico que, em constante movimento, nos impossibilita, muitas vezes, até de delimitar suas fronteiras quando procuramos analisar o que está realmente acontecendo nas salas de aula ou nos livros didáticos de língua portuguesa. [...] O que há, ao nosso ver, é uma constante luta advinda de interesses sociais, culturais e políticos diversos e que reflete na escolha dos objetos de ensino a serem ensinados e nas formas de abordá-los (BUNZEN, 2005, p. 73).

Ainda com relação ao LDP, pesquisas realizadas nos anos de 1980 e início dos anos de 1990 revelam uma crise nesse material, que se caracterizava por ser produzido em grandes escalas e preços baixos. O descrédito em relação ao LD se dava principalmente pela “má qualidade, em termos de veiculação de preconceitos e tendenciosidade ideológica, em termos metodológicos e de incorreção conceitual” (ROJO e BUNZEN, 2008, p. 80-81).

A partir de 1995, os LD passaram a ser avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Essa avaliação pedagógica visava uma melhoria na qualidade desse material

distribuído nas escolas públicas. Para entendermos melhor essa função, abordaremos o PNLD no próximo item.

1.2. O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Os dois órgãos são ligados ao Ministério da Educação (MEC), atualmente voltado à educação básica brasileira. Em seu histórico, o PNLD passou por vários aperfeiçoamentos e recebeu diferentes denominações, permanecendo, entretanto, sua principal função que é a distribuição de material didático aos estudantes da rede pública, tendo como única exceção a Educação Infantil.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os livros didáticos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada. Esse Guia é disponibilizado pelo FNDE às escolas participantes. Cabe a comunidade escolar escolher os livros que mais se adequam a realidade de seus estudantes, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

A denominação PNLD, a partir de 1985, com a edição do Decreto nº 91.542 de 19/8/85, tinha como principais características:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

A partir de 1996, o PNLD sofre alteração em algumas características, passando a ter como principais funções a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o Ensino Fundamental público brasileiro. A princípio o PNLD atende a dois segmentos: o de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) e o de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano).

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD resultou na publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Essa avaliação contou

principalmente com os seguintes critérios: são excluídos do Guia do Livro Didático, material que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

Nesse processo, foram analisados e avaliados nas categorias: excluídos; não recomendados; recomendados com ressalvas; e recomendados, livros das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais que tiveram sua distribuição realizada em 1997.

Com a extinção, em 1997, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), passando a integral responsabilidade pela política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), houve a ampliação do programa, no que acarretou em novas aquisições, ocorridas de forma continuada, de livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia, visando atender todos os estudantes do Ensino Fundamental público.

A partir de 1998, os livros passaram a ser utilizados em ciclos trienais, ou seja, só se realiza um atendimento universal, para um determinado segmento, a cada intervalo de três anos, havendo a complementação dos livros considerados reutilizáveis a cada ano.

São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização, Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Segundo Batista (2008), com a distribuição de livros para o ano de 1999, é acrescentado um novo critério na avaliação do livro didático, de natureza metodológica: as obras devem possibilitar “situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)” (BATISTA et al, 2008, p. 50).

Com a entrada desse novo critério, a categoria ‘não recomendado’ deixa de ser utilizada. Tendo como base essa avaliação, desenvolvida, desde 2001, sob a responsabilidade direta das universidades públicas, sob a supervisão da SEF (Secretaria de Educação Fundamental), é elaborado um Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001), coletânea de resenhas das obras recomendadas (nas categorias: recomendado com distinção, recomendado e recomendado com ressalvas). Esse guia é enviado às escolas públicas para orientar os professores na escolha dos livros a serem utilizados.

Vale salientar que, em 2000, é inserida no PNLD a distribuição também de dicionários de Língua Portuguesa e os alunos com deficiência visual foram contemplados, a partir de 2001, com livros em Braille.

A resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabeleceu novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui as escolas de Ensino Médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos do 6º ao 9º ano.

1.3. A apropriação dos textos pelos LDP

Partindo do pressuposto de que a leitura não é uma prática escolar, mas uma prática escolarizada, o que implica dizer que as práticas de leitura acontecem independentemente da escola, embora a instituição escolar, na nossa sociedade, seja a principal responsável pelo ensino da leitura, Pietri (2009) afirma que a relação entre prática escolar e prática escolarizada se aplica também em relação aos textos que compõe o material didático. Os textos que são didatizados na escola não foram produzidos para esse fim. O autor cita como exemplo os textos literários que não foram produzidos para fazer perguntas de vestibular, mas essa apropriação didática acontece com textos literários e não literários.

Em relação ao livro didático, o autor compara às escolhas dos textos que compõe esse material, como também as intervenções feitas neles, parecidas com as estratégias utilizadas no século XVI e XVII, pelos editores franceses, na produção dos livros que faziam parte da Biblioteca Azul³. Nos livros didáticos, muitas vezes, temos textos para a leitura que foram

³ *Biblioteca Azul*, criada entre os séculos XVI e XVII na França, tinha como seu principal objetivo atender a públicos com menos poder aquisitivo e formação intelectual. A biblioteca recebeu esse nome porque a capa dos livros serem de cor azul. A Biblioteca Azul tinha como principais características a baixa qualidade do material utilizado em sua fabricação, o que possibilitava um preço mais acessível, atingindo um público mais amplo, como também os modos como eram escolhidos os textos para compor seus exemplares. Os textos que constituíam a Biblioteca Azul pertenciam ao acervo de textos já publicados e eram escolhidos de acordo com a imagem de leitor pressuposta pelo editor, ou seja, suas competências e expectativas.

Os textos eram agrupados segundo determinado gênero (novelas de cavalaria, por exemplo), determinadas práticas (coleção de receitas etc.) ou temáticas, o que possibilitava uma melhor orientação ao leitor. Porém, o editor não tinha uma preocupação de atribuir uma unidade ao texto ou acabamento formal mais cuidadoso, os livros eram feitos rapidamente, o que muitas vezes comprometia a qualidade e coerência entre os textos escolhidos para compor o material. Com o objetivo de facilitar a leitura, já que o editor partia do pressuposto que o público que queria atingir teria baixo poder de aquisição e também pouca competência de leitura, o editor realizava intervenções nos textos escolhidos aumentando o número de capítulos e de parágrafos; encurtando os textos; eliminando partes avaliadas sem utilidade e alterando passagens consideradas sintaticamente muito complicadas.

selecionados a partir da imagem do leitor, no que se refere a sua proficiência na leitura, como também no seu poder de compra. O autor aponta que, "além disso, são considerados também os aspectos referentes à situação de ensino e às práticas realizadas em sala de aula, com suas características espaciais e temporais" (PIETRI, 2009, p. 47). Nesse sentido, o pesquisador afirma que "caso as atividades de leitura se limitem às oferecidas pelo livro didático, os leitores em formação não terão acesso, na escola, à organização e às práticas desenvolvidas pelos leitores proficientes numa sociedade letrada" (PIETRI, 2009, p. 49).

Essa apropriação didática, segundo o autor, modifica o modo de leitura dos textos que, na sua maioria, são lidos de modos diferentes dentro e fora do contexto escolar. Na escola, a leitura, no geral, é feita com objetivos diferentes, que envolve também as condições em que a leitura se realiza, como a comunidade em que a escola se encontra, número de alunos por sala, nível de letramento dos alunos e do professor, o currículo, as disciplinas, o número de aula, etc.

Para Pietri (2009), essa organização determina como se dará a didatização do texto no contexto escolar, além dos propósitos para a leitura na sala de aula, considerando modo e condições de vida e de ensino dos sujeitos escolares. Esses elementos, segundo o autor, interferem na concepção de leitura e na ideia que se tem dos sujeitos que pertencem à comunidade escolar, principalmente o professor e o aluno. No processo de apropriação didática do texto, as instâncias oficiais e os responsáveis pela produção do livro didático exercem uma função decisiva na construção destas imagens, pois são esses agentes que estabelecem as relações de ensino sobre o quê, quando, como e por que ensinar.

Segundo o autor, as instâncias oficiais seriam responsáveis sobre o conteúdo e objetivos de ensino (o quê e por que ensinar), os elaboradores do material didático pela organização do conteúdo ao longo do ano e ao modo de aplicação de atividades para o ensino de determinado conteúdo (quando e como ensinar), os elaboradores do material didático, então, são os mediadores entre o que é determinado oficialmente como conteúdo para as disciplinas, e as atividades propostas no contexto escolar.

Os responsáveis, segundo o pesquisador, pela realização do material didático são o professor, autor e editor, além das instâncias oficiais responsáveis pelo ensino. Entretanto, dos três o mais importante mediador entre o conteúdo programático e o aluno é o professor, pois é quem determinaria que estratégias usar na sala de aula. Porém, o autor afirma que, muitas vezes, pelas condições de trabalho, essa função é transferida para o autor do livro didático.

Nesse contexto, acreditamos que cabe ao professor, em sua prática em sala de aula, proporcionar atividades de leitura que vão além das oferecidas pelo livro didático. O professor pode partir dos textos oferecidos por esse material e ampliar para que as leituras realizadas respondam aos interesses dos seus alunos. Para tanto, é preciso que o docente, primeiramente, possua uma formação que possibilite uma análise crítica do LDP, avaliando o material utilizado em sua sala de aula: os textos escolhidos, as atividades de leitura e produção textual propostas (foco de nosso estudo) visando sempre melhorá-las ou complementá-las.

Segundo Pietri (2009), ao produzir o livro didático, os textos selecionados estabelecem como critérios as características desse suporte, de seus objetivos e de seus leitores (professor e o aluno). Os textos são escolhidos de acordo com a imagem que o autor do material didático possui da proficiência na leitura dos aprendizes e no que se espera que eles desenvolvam. Além disso, os textos e as atividades propostas devem não só ter como objetivos a aprendizagem do aluno, como também serem didaticamente aceitáveis, no sentido de levar em consideração o espaço e o tempo da sala de aula.

O pesquisador ressalta que cabe ao professor a escolha do livro didático, por isso o autor precisa atender as necessidades do professor de acordo com as concepções de ensino/aprendizagens, sua formação, condições de trabalho, expectativas em relação a seus alunos, que o autor supõe que o professor possua. Além de elaborar um material que agrade ao público a que se destina, o autor precisa pensar no custo desse material. As editoras não se arriscariam a colocar no mercado um produto que não fosse viável economicamente. Ou seja, um produto que agrade ao público-leitor e que tenha um custo acessível a esse público.

Pietri (2009) afirma que o livro didático geralmente está dividido em unidades temáticas, que são constituídas de textos, atividades de compreensão e interpretação, atividades referentes a aspectos gramaticais e produção textual. Esses textos, muitas vezes, não são reproduzidos na íntegra, são recortes ou fragmentos de textos já publicados que não foram produzidos tendo como objetivo o ensino. O autor levanta algumas questões sobre a fragmentação dos textos no momento da apropriação pelo livro didático: “com que finalidade se realizam supressões nos textos que compõem os livros didáticos? Por que determinadas passagens do texto, e não outras, são retiradas? Por que são escolhidos tais textos e não outros? (PIETRI, 2009, p. 37).

Como tentativa de resposta a essas questões, o pesquisador primeiramente analisa a economia de espaço, já que como suporte, o livro didático tem espaços mais ou menos preestabelecidos. Porém, a falta de espaço, parece não ser o motivo principal para essa fragmentação, já que muitas vezes o autor do livro didático coloca juntamente com o texto

figuras, desenhos que não têm nada a acrescentar para a construção de sentidos do texto. Talvez os desenhos, as imagens sirvam apenas para tornar o livro didático mais atraente ao aluno e também ao professor que, afinal, é quem faz a escolha do livro. O fato é que essas imagens desnecessárias acabam tomando o espaço do texto, que poderia ser reproduzido na íntegra. Outra possível resposta a essas questões seria a de que o autor do livro didático utiliza fragmentos de textos com o objetivo de facilitar a leitura pelos alunos, possibilitando uma leitura sem interrupções, já que não haveria problemas a resolver, hipóteses a serem testadas, e o aluno responderia às questões propostas sem grandes dificuldades. Ou seja, o autor do livro didático fragmenta os textos, partindo do pressuposto de que esse aluno é pouco proficiente, por isso utiliza a fragmentação como estratégia de facilitação da leitura. Porém, a fragmentação do texto com o objetivo de facilitação da leitura compromete a construção de sentidos, tornando essa interpretação superficial, e não oferece ao aluno a real possibilidade de aumentar sua proficiência leitora.

O estudioso cita como exemplo um texto que faça referência a questões históricas que exigem uma leitura mais elaborada, pois o leitor precisa ativar o contexto histórico, ou seja, seus conhecimentos sobre essas questões, ou se não possuir, buscar através de pesquisas para poder ativar esse contexto histórico e construir os possíveis sentidos existentes no texto.

Nessa direção, a facilitação da leitura através da fragmentação dos textos, muitas vezes, não contribui na formação de leitores proficientes, pois o leitor proficiente sabe que, ao se deparar com dificuldades surgidas a partir da leitura de um determinado texto, não deve abandonar o texto e sim procurar no próprio texto ou em outros, por meio da intertextualidade, solucionar os problemas, elaborando e testando hipóteses à medida que o texto é lido. Entretanto, o autor ressalta que a fragmentação do texto, “em si mesma, não é uma prática satisfatória ou insatisfatória” (PIETRI, 2009, p. 56).

Às vezes, para dar visibilidade a determinados aspectos do que estamos trabalhando com nossos alunos, é preciso à fragmentação. Na verdade, o fator determinante nessa questão são os modos e visando a que objetivos essa fragmentação é realizada, se regulada por estratégias de facilitação, vai comprometer a formação desses estudantes. Além disso, o autor destaca que nas condições escolares atuais, a fragmentação se faz necessária por alguns aspectos: o tempo e o espaço, não raras vezes, interferem na construção do conhecimento, o que impede a leitura de textos muito longos e de maior complexidade no tempo regular da aula, havendo a necessidade da fragmentação, como por exemplo, um romance.

As considerações de Pietri (2009) sobre a apropriação dos textos pelos LDP nos ensinam que, em sala de aula, devemos aproveitar o tempo da melhor maneira possível para

oferecer aos alunos recursos que possibilitem a utilização de práticas de leitura e escrita dentro e fora dos muros escolares. Vale dizer que trabalhar com textos usando somente o livro didático não será suficiente para o aluno que está em formação se constituir como um leitor proficiente. É necessária a elaboração de outras estratégias, materiais, nas atividades de ensino, visto que a aprendizagem não pode ficar limitada ao uso do livro didático. Como afirma o autor,

Quem conhece outras práticas de leitura pode se apropriar com facilidade das práticas de leitura realizadas com base no livro didático; quem conhece apenas as práticas de leitura baseadas no livro didático não necessariamente se apropriará de outras práticas com base somente nos subsídios que esse material oferece (PIETRI, 2009, p. 51).

Seguindo esse raciocínio, é que nossa intervenção se direciona: oferecer aos alunos diversos textos, em diferentes suportes, possibilitando por meio dos recursos oferecidos, que os estudantes desenvolvam suas estratégias de leitura e produção escrita. Se a escolha, segundo o autor, dos textos a serem lidos for feita pelo professor que conhece as reais necessidades e interesses dos seus alunos, e não pelo LDP, este passa a ocupar o papel principal na mediação entre o aluno e o texto.

1. 4. O Professor e o LDP: uma relação a ser discutida

Dada a importância do livro didático nas situações escolares, diversos estudos, sobretudo a partir dos anos de 1980, analisaram diferentes livros didáticos levando em consideração aspectos variados. O principal ponto de relevância aqui apontado é a reflexão sobre a relação entre o professor e esse material. E é essa relação no universo escolar da situação didático-pedagógica, em que a sala de aula, o professor e o aluno constituem-se como peças fundamentais, que pretendemos discorrer nesse item, atentando para os lugares e posições (SOUZA, 2011), que o professor e o aluno ocupam em relação ao livro didático.

Segundo Souza (2011), ao se analisar as atividades propostas pelos livros didáticos na sua apresentação e abordagem dos conteúdos selecionados, percebe-se que a forma como o livro didático organiza o conhecimento revela a imagem que tem do professor e também do aluno. O professor como seu principal condutor, como se fosse, ao mesmo tempo, o regente que segue uma partitura e controla comportamentos e ações. Neste sentido, o professor estabelece uma relação com este material de fiel seguidor, não utiliza o livro como material de apoio, deixando-se conduzir pelo livro didático.

Carmagnani (2011) afirma que os livros didáticos mais vendidos são aqueles que trazem os roteiros mais detalhados para o professor, com orientações, respostas das atividades, caderno de provas. Segundo essa autora, a forma de apresentação dos conteúdos, bem como a roteirização é feita para promover uma “facilitação” no fazer pedagógico do professor, ou ainda como um controle desse fazer, na tentativa de diminuir possíveis “falhas”.

A autora ressalta que

O livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue o “script” pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu “script”. O professor executa algumas atividades (pede para o aluno *copiar, seguir o modelo, transformar conforme o exemplo* etc.) enquanto que o aluno executa outras (copia, segue o modelo, transforma conforme o exemplo etc.) (CARMAGNANI, 2011, p. 131).

Segundo a autora, o livro didático assumiria a posição de detentor da verdade, aquele que “tudo sabe (do que o aluno precisa, do que o professor quer) e tudo vê” (CARMAGNANI, 2011, p. 131). Isto é, o livro didático determina o que pode e deve ser dito, muitas vezes, até o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades. A relação estabelecida, então, entre o professor e o aluno teria como principal mediador o livro didático, ou seja, segundo Souza (2011) cabe ao livro didático a função de orientar, determinar, o que ensinar e como ensinar, fazendo recortes naquilo que considera mais relevante no conhecimento e indicando metodologias mais adequadas para sua transmissão:

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos; na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim, o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada (GRIGOLETTO, 2011, p. 68).

Nessa perspectiva, segundo a autora, o professor é visto como consumidor de um produto, um simples usuário, e não como alguém capaz de analisar um material utilizado, por isso é que, muitas vezes, o livro didático apresenta as respostas para todas as atividades:

Considerando-se a realidade da escola e do professor no contexto brasileiro, poderíamos até concordar que muitos professores pouco leem e pouco escrevem, por várias razões. Contudo, será que o fornecimento de ‘todas’ as respostas (inclusive as que subestimam esse profissional) altera essa realidade ou apenas facilita a acomodação? Como será que o professor resolveria o problema da falta de resposta? Para as editoras, o professor adotaria outro livro didático; para a instituição, talvez, mais erros seriam cometidos; mas, para o professor, mais oportunidades seriam dadas para que buscasse outras respostas (CARMAGNANI, 2011, p. 132).

Não queremos, por meio das premissas acima, afirmar que o professor seja obrigado a saber todas as respostas das atividades propostas no LDP, nem tampouco que se o professor tivesse que preparar tudo sozinho o resultado seria sempre melhor. A produção escrita é bem mais complexa e envolve uma gama infindável de variáveis que incidem sobre a escrita na escola. Porém, o professor ter em mãos um material que forneça todas as respostas, em nossas experiências em sala de aula, não tem possibilitado maiores avanços tanto nas produções textuais dos nossos alunos, como também na nossa formação. Dessa forma, compartilhamos com a ideia de Carmagnani (2011) de que o ideal é que o professor fosse à busca de suas próprias respostas, pois proporcionaria ao professor e também aos seus alunos uma maior proficiência na leitura e escrita.

Coracini (2011), em seus estudos sobre esse material, ressalta que os livros didáticos, mesmo nas situações em que tentam colocar o aluno como enunciador, o faz indicando o passo a passo, através de roteiros, fórmulas, indicando o tema, ações e até mesmo palavras que devem ser usadas, como se no processo de produção textual só houvesse uma maneira de proceder. Dessa forma, o aluno produz o seu texto exatamente como o livro didático determina e na mesma ordem estabelecida pelo material, essa produção textual, então, é apenas mais uma tarefa escolar, obrigatória e vigiada, onde o vivido, as possibilidades de cada um são a todo o momento cerceada.

Nessa perspectiva, segundo a autora, a atividade de produção textual proposta apenas para ser avaliada pelo professor, teria uma significação oposta dada a um texto fora da escola. A prática de escrita fora dos muros escolares acontece quando temos algo a dizer e para quem dizer; o que implica no envolvimento do enunciador, pois se escreve o texto por desejo ou necessidade de fazê-lo. Propostas de produção textual que indicam o passo a passo, com roteiros, determinando para o aluno o que “dizer” e como “dizer”, transforma o aluno em seguidor de modelos, em alguém incapaz “de dizer-se, mais do que dizer, de posicionar-se e de envolver-se e, assim, envolver e levar o leitor a se posicionar” (CORACINI, 2011, p. 151).

A autora acrescenta que em relação ao uso do livro didático, geralmente, duas posturas são mais adotadas pelos professores: ou o seguem fielmente ou não o utilizam, adotando, muitas vezes, o uso da apostila (atitude mais vista, com os professores de língua estrangeira). Porém, o uso ou não uso do livro didático não é o cerne da questão. Os estudos citados neste tópico da nossa pesquisa mostram, por meio das análises desse material, que existem diversos problemas (alguns, aqui já elencados), mas isso não significa que os livros didáticos sejam bons ou ruins,

Portanto, segundo Coracini (2011), não usar o livro didático não é solução para as lacunas existentes no material, pois, muitas vezes, o modo como está organizado, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam, já estão incorporados no professor. Isto é, o professor usa a apostila ou outro material, mas as atividades propostas, sua apresentação e organização, seguem o mesmo roteiro do livro didático: texto canônico – interpretação do texto (com perguntas que, na maioria das vezes, não possibilitam a atribuição de sentidos ao texto) – estudo da gramática – produção de texto (com roteiros, comandos determinando o que “dizer” e como “dizer”).

Por outro lado, com relação ainda às pesquisas sobre o LDP e à forma de uso desse material, Oliveira (2013), em sua análise sobre o uso que o professor faz do LDP e dos gestos didáticos nele propostos e, a partir dele, implementados, com base em pesquisas feitas por alguns autores, afirma haver um movimento na forma como o professor está, atualmente, lidando com esse material. Alguns estudos têm mostrado que o docente escolhe do livro propostas e textos de acordo com seu objetivo de ensino, além de nem sempre seguirem “a estratégia didático metodológica presente nessas ferramentas e de desconsiderarem, no processo de seleção, os aspectos teóricos que as fundamentam” (OLIVEIRA, 2013, p. 46). Esses pesquisadores, citados pela autora, trazem as seguintes conclusões em seus estudos:

o professor não reproduz o livro, mas, sim, produz, juntamente com os alunos, o seu próprio projeto autoral (BUNZEN, 2009); os professores preferem livros que trazem uma abordagem mais tradicional de ensino (SILVA, 2005); o livro permite a diversificação de atividades em sala de aula (MACEDO, 2005); os professores usam os textos do livro para trabalhar conteúdos gramaticais e ortográficos previamente selecionados (OLIVEIRA, 2007); e os professores precisam conhecer o material com qual trabalham (TAGLIANI, 2009); (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Nesse contexto, decorre das colocações aqui apresentadas que é preciso haver por parte do professor questionamentos, reflexão, críticas em relação ao livro didático, estabelecendo outra relação com esse material.

Pietri (2009) afirma que essas questões se relacionam ao papel desempenhado pelo professor em seu trabalho em sala de aula. Se de um lado temos o livro didático, disponibilizando o material escrito e apresentado atividades com base nesse material de modo a organizar o tempo da sala de aula, de outro lado, temos o professor que não pode deixar que essa facilitação metodológica retire a autoridade sobre seu próprio trabalho.

Dessa forma, a autoria sobre as ações realizadas em sala de aula não deve pertencer ao autor do livro didático. Cabe ao professor a responsabilidade de assumir as decisões sobre quais práticas de leitura/escrita realizará em sala de aula, quais intervenções, como vai mediar as atividades. Ou seja, cabe ao professor e não ao livro didático as decisões sobre o quê, quando, como e por que ensinar. Dessa maneira,

O professor pode se sensibilizar, aguçar seu senso crítico e analítico, acabando por adotar progressivamente uma postura de questionamento tanto em relação ao material didático utilizado para o ensino, como em relação ao próprio momento histórico-social no qual se acha inserido (SOUZA, 2011, p. 101).

Logo, segundo a autora, haveria uma mudança de atitude por parte do professor em relação ao livro didático, o que implicaria no redimensionamento metodológico, que favorece o questionamento do próprio material utilizado em sala de aula, além do desenvolvimento da habilidade crítica também do aluno, extrapolando o “círculo vicioso *texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático*” (SOUZA, 2011, p.102).

Pietri (2009) lembra que a mediação do professor é fundamental na formação de um leitor/escritor proficiente, não delegando, então, essa função de mediação para o material didático, promovendo um deslocamento de um professor seguidor do livro, para um professor mediador entre o aluno e o conhecimento. Essa mediação acontece na escolha dos textos a serem lidos em sala de aula, considerando as habilidades, capacidades, interesses e necessidades dos aprendizes; planejamento das atividades, considerando a multiplicidade textual e elaboração de estratégias que proporcionem ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Isto é, o planejamento de atividades de ensino, que mesmo partindo do livro didático, “não fiquem submissas a ele” (PIETRI, 2009).

Para isso, o autor afirma que a primeira questão é não avaliar o material didático como sendo o detentor da verdade. Portanto, não podemos considerar que as respostas dadas no livro didático do professor sejam as definitivas na leitura dos textos. Nessa perspectiva, o livro didático pode ser mais um material para auxiliar o professor nas atividades de ensino, funcionando como ponto de partida – nunca de chegada – na elaboração dessas atividades.

Na mesma direção dos demais autores citados, Oliveira (2013) aponta que estudos sobre o livro didático são relevantes principalmente para se repensar a relação do professor com esse material, uma vez que este recurso faz parte do contexto escolar. Ademais, cabe destacar que

Vale a pena se refletir ainda mais sobre o manual didático, porque são muitos os investimentos financeiros em torno de sua produção, mas pouco ainda se sabe, de fato, sobre os usos que o professor faz dele, se considerarmos a dimensão do sistema educacional brasileiro e a quantidade de pesquisas existentes a respeito da temática, e sobre os significados atribuídos pelos docentes a essa ferramenta (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

No entanto, para que essa prática de análise do LDP efetivamente aconteça também nas nossas escolas, é preciso maior investimento na formação, como já dito antes, do professor. Os estudos sobre esse material precisam sair das academias e adentrar os muros escolares, nas reuniões pedagógicas e no planejamento de aulas.

2. DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, procuramos explicitar as bases teóricas subjacentes às análises dos capítulos posteriores, a partir dos estudos realizados por Geraldi (2003; 2009; 2010; 2011). Dividimos este item em três partes. A primeira “Da redação à produção textual”, traz uma breve visão do deslocamento do ensino de redação para produção de textos, explanando que não se trata de uma mera troca de terminologia. Essa passagem promove também veiculações a outras concepções de linguagem, de sujeito e de escrita, que implica no ensino contemporâneo. A segunda “A mediação no processo de produção de textos”, discorre sobre a prática docente em uma concepção interacionista da linguagem, que transforma o professor corretor de redação para co-autor dos textos dos seus alunos. A terceira “A prática da leitura – Prática da escrita – Prática de análise linguística”, faz referência às atividades em sala de aula, principalmente na integração das práticas de leitura, produção e análise linguística.

2. 1. Da redação à produção textual: caminhos a percorrer

Ao longo da década de 1980 foram desenvolvidos vários estudos sobre o ensino de língua portuguesa, cujos resultados compõem uma ampla bibliografia. Segundo Geraldi (2011), essa bibliografia pode ser organizada em dois grandes grupos que se complementam entre si: de um lado estudos absorvidos com a análise de dados que tem como foco as práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa e seus produtos “a leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, a variação linguística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas dessa variada bibliografia” (GERALDI, 2011, p. 17).

Por outro lado, concomitantemente aos resultados desses estudos, surgem diversas propostas de ensino, cujo principal objetivo é a construção de alternativas pedagógicas que possibilitem, por meio de propostas de atividades de ensino-aprendizagem, um deslocamento na “escola como ela é” para a “escola como deveria ser” (GERALDI, 2011).

Portanto, é a partir desses estudos, cujas reflexões geraram transformações, principalmente, segundo o autor, no redimensionamento na maneira de pensar a linguagem, a questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, concretizado em diferentes formas textuais, entre outras, que provocou o deslocamento de redação para a produção de textos. Diante disso, nos anos de 1980, os docentes antes acostumados às atividades de redação, “foram bombardeados com a expressão “produção de texto” (GERALDI, 2011, p.19). Para o

autor, essa mudança não se trata de mera troca de termos, nem apreço por novas terminologias, mas implica no envolvimento de outras concepções.

Consideramos pertinente, então, para nossa argumentação, reproduzir os principais traços destas concepções considerados essenciais pelo autor, para o deslocamento de “redação” para “produção textual”.

A primeira concepção envolve o conceito do que é o sujeito, pois “Produzir implica alguém que produza” (GERALDI, 2011, p. 19). O autor afirma que nos anos de 1960 houve o confronto entre duas visões de sujeito: de um lado, acreditava-se na ideia de um sujeito pronto, fonte do seu dizer (GERALDI, 2011), plenamente consciente do seu dito. Cabia a esse sujeito apropriar-se da língua, que por sua vez, era também considerada pronta, acabada, imutável, organiza seus pensamentos e transmite a outros.

Nesse sentido, a enunciação seria constituída de um sujeito livre, ou seja, as relações sociais, a história, a ideologia não teriam influência sobre o seu dizer. Logo, os sujeitos locutor e alocutário (GERALDI, 2009) seriam origem e fim da enunciação. Por outro lado, acreditava-se num sujeito assujeitado “às condições de produção, aos instrumentos de produção e às relações de produção discursivas” (GERALDI, 2009, p.16). Ou seja, o sujeito do discurso está submetido à herança cultural, às relações de poder e às ideologias e ocupa uma posição social, e é essa posição social ocupada pelo sujeito que vai definir o dizível.

Conforme aponta o autor, essas duas concepções de sujeito não são embasamento para a ideia de “produção textual”. Inspirado em Bakhtin, afirma que se entende que o sujeito é constituído a partir de suas interações com os outros, por isso, seus conhecimentos nunca estarão finitos, acabados. Nesse processo de interação, o sujeito vai internalizando a linguagem e se apropriando da língua pelo uso. Em outras palavras, o sujeito, sempre inacabado por meio de suas interações, sofre influências sociais e históricas. Para esse autor (2009, p. 20):

Este é um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções (GERALDI, 2009, p. 20).

Portanto, reconhece-se que o sujeito é produto das interações sociais e históricas, mas também pode agir sobre elas. O sujeito assim concebido, “ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas” (GERALDI, 2011, p. 20). Para a produção textual, considerar

esse sujeito constituído a partir de suas interações, implica em devolver a palavra ao sujeito, em apostar no diálogo que, segundo o autor, “não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos” (GERALDI, 2011, p. 20). Isto é, no processo de interação, se confrontam diferentes pontos de vista e, a cada palavra enunciada, correspondem diferentes contrapalavras com as quais o sujeito vai construindo suas compreensões.

A segunda concepção, citada pelo autor, é o entendimento da sala de aula como lugar de interação verbal. Pensar nesse ambiente como lugar de interação é considerar como um espaço onde coabitam diferentes sujeitos, portadores de diferentes saberes. Os saberes do vivido, trazidos por alunos e professores, fruto de suas experiências, de suas histórias. Portanto, a sala de aula é lugar de interação, de diálogos entre os sujeitos – professor e aluno – seus saberes, que são confrontados com os conhecimentos, vindos dos saberes da herança cultural. Isso implica dizer que o processo de ensino não é uma transmissão do conhecimento, pois o professor não ocupa o lugar exclusivo da fonte do saber nem o aluno é receptáculo vazio a ser preenchido.

Nessa perspectiva, segundo o autor, considerar a interação verbal como a base do processo pedagógico é “deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados do decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 2011, p. 21), isto é, um programa de estudo tem que considerar o já sabido, partir de preferência do próprio texto do aluno que, analisado, apontará possíveis caminhos a ser percorridos. Entendido desse modo, “Programas de estudos não implicam espontaneísmo” (GERALDI, 2011, p. 21), ao contrário, exige trabalho, análise constante, tempo e dedicação.

A terceira concepção envolve o reconhecimento do texto como unidade de ensino-aprendizagem. O pesquisador afirma que na nossa sociedade contemporânea os objetivos educacionais ao longo do processo de escolarização, não podem estar resumidos ao armazenamento de informações. O fundamental não é esse armazenamento e sim saber correlacionar às informações, extraindo conclusões a partir dessas correlações. E é no texto – oral ou escrito – que esse processo se dá. Um texto não é uma “voz que clama no deserto” (GERALDI, 2011), portanto, dialoga com outros textos, se constituindo numa constante intertextualidade sem a qual não existiria. Segundo o autor, esses textos que dialogam entre si, pelos mesmos temas, por diferentes pontos de vista, por transitarem concomitantemente numa mesma sociedade, compõem nossa herança cultural. É dialogando com textos passados, textos presentes que construímos os textos futuros. Nessa perspectiva, o aluno é concebido como um produtor de textos, e não fazedor de redação, e esse deslocamento implica que o aluno não é

mais um quadro em branco a ser preenchido, ele passa a ser agente, ativo, participante deste constante diálogo com textos e com leitores.

Na quarta concepção, entende-se que só se aprende e ensina com textos. O autor ressalta que no sentido dado ao texto, qualquer que seja a disciplina estudada, ele está presente. Considerando a sala de aula como lugar de interação verbal, alunos e professores confrontam-se, dialogam, correlacionam por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido dado ao sujeito, “como herdeiro e produtor da herança cultural” (GERALDI, 2011, p. 23), alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro, em um processo constante de interação com seus textos, para a partir deles construir novos contextos e situações, significando, compreendendo, reproduzindo, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Diante do exposto, ao pensar na substituição do termo ‘redação’ por ‘produção de texto’, segundo o autor, é preciso levar em consideração dois aspectos fundamentais que envolvem o processo da escrita: em primeiro lugar, ao se pensar em produção, implica em considerar que toda produção envolve suas condições, seus agentes de produção, instrumentos e também a maneira como é produzido um texto em sala de aula. A escrita não é um dom, portanto, pensar em produção é pensar em trabalho e não fruto só de inspiração (GERALDI, 2010).

Quando se escreve, essa escrita se destina a alguém, que será o co-enunciador desse processo. Na escola, essa função era exercida exclusivamente pelo professor, que iria corrigir as redações de seus alunos. O texto do estudante só tinha uma finalidade: ser corrigido. A partir dos exercícios de redação, o aluno ia sendo preparado, treinado para um dia escrever fora dos muros escolares, ou ainda em situações escolares, como os vestibulares e concursos.

Geraldi ressalta que produzir textos implica no envolvimento de vários instrumentos de produção. Ao escrever é preciso o agenciamento de “recursos linguísticos para enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores” (GERALDI, 2010, p. 167).

Nessa direção, segundo o pesquisador, diversos estudos desenvolvidos defendem a ideia que esses recursos agenciados, são aprendidos a partir de seu uso. Isto é, não aprendemos primeiro esses recursos para depois usá-los na produção textual. É no uso, na língua em funcionamento, na leitura de textos, refletindo e debatendo temas, esquematizando, anotando, elaborando intervenções, revisando conceitos e concepções que consistem a preparação para a escrita de um texto. Desse modo, é por meio dessa convivência com os

textos, com as expressões que aprendemos a mobilizar os recursos linguísticos, apontando para a reflexão sobre a língua e não em sua descrição, classificação.

O outro ponto ressaltado pelo autor, é que a “expressão ‘produção de textos’ remete à noção de texto” (GERALDI, 2010, p. 167). Produzir um texto não significa aplicar num papel em branco um conjunto de normas, nem tampouco o conhecimento da estrutura de um determinado gênero. A estrutura de uma oração pode ser resultado da aplicação de um conjunto de regras, mas um enunciado não é apenas um conjunto de orações. Portanto, o conhecimento destas regras e estruturas não é suficiente para garantir “como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor” (GERALDI, 2010, p. 167).

Nesse sentido, inferimos que em nossa intervenção devemos partir do conteúdo para a forma. Ou seja, é considerando o enunciado pelos alunos, que por meio de uma reflexão no seu próprio texto, buscaremos outras leituras para que os estudantes possam mobilizar os recursos linguísticos, como afirma o autor, e se apropriar da estrutura da narrativa estudada.

O autor afirma que no processo de produção de textos está associado “o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores, e o estilo próprio do sujeito que fala” (GERALDI, 2010, p. 168) que vai determinar quais recursos mobilizar na materialização de seu discurso. Dessa forma,

A criatividade posta em funcionamento na produção de um texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p.168).

Considerando todos esses pontos, o autor conclui que um texto não se restringe a sua superfície linguística. Para além da sua superfície existem as condições discursivas que norteiam sua materialização. Portanto, pensar em produção textual é considerar e valorizar o texto do aluno. É vê-lo como agente do processo, herdeiro e produtor de herança cultural. É atribuir a sala de aula, o sentido de lugar de interação, onde sujeitos e textos se realizam na ação, no trabalho sobre e com a escrita.

2.2. A mediação no processo de produção de textos

Segundo Geraldi (2010), a mediação é um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, estabelecendo um diálogo com o futuro. Portanto, a mediação pedagógica no processo de produção de textos pelos alunos é necessária e fundamental para seu pleno desenvolvimento, visto que, aprender a escrever acarreta dificuldades bastante específicas.

O autor afirma que escrever não é apenas um processo de transcrição da fala para a escrita ou representar a palavra falada em signos escritos. Segundo o pesquisador, escrever é diferente do falar em muitos aspectos: os interlocutores não estão presentes face a face, a concretude da situação é inexistente, com todos seus aspectos de emoção e entonação. No processo da fala, o falante está concentrado somente naquilo que está falando, e não nos recursos linguísticos ou estruturas gramaticais agenciadas para falar. Já a escrita difere da fala, principalmente, no que se refere a esse pensar, escrever significa pensar, torna-se consciente de seus próprios atos, isto é, conscientizar-se da sua própria fala, é pensar nos recursos linguísticos mobilizados ou nos recursos que podem ser mobilizados segundo o projeto de dizer do locutor definido para o texto a ser escrito.

Desse modo, Geraldi (2010) explica que, em relação à produção de textos, o professor precisa considerar uma variedade de indícios que indicam quais os conhecimentos já aprendidos por seu aluno. No processo de mediação, segundo o autor, o ideal seria partir do já sabido “para chegar a outros aspectos do tema e a outras formas de tratá-lo e de apresentá-lo” (GERALDI, 2010, p. 170). Sair do senso comum, fazendo a ponte entre o sabido e o potencial é a melhor forma de mediação do professor. Esse autor nos ensina que considerar as condições discursivas de produção, é refletir que tudo que há para dizer, pode ser dito de múltiplas maneiras e nunca está terminado. Significa que trabalhar as diversas formas de dizer sobre um tema ou assunto é o caminho recomendado, para na sala de aula, promover a guinada do exercício de redação para a produção de texto. Dessa maneira, o professor torna-se o co-autor dos textos dos seus alunos, trabalhando juntos, refletindo juntos e ambos avançando, desenvolvendo suas capacidades na produção de novos textos.

O autor ressalta que a “constituição do sujeito autor de seus textos” (GERALDI, 2010, p. 170) começa muito antes das atividades de produção textual de sala de aula. Seu convívio no mundo da escrita, suas leituras e práticas de discussão são subsídios importantes nesse processo. Além disso, é preciso que haja um deslocamento de posição do professor: de leitor-

corretor para o mediador do processo de aprendizagem, no que diz respeito à produção de textos, o professor passa a assumir o papel de co-enunciador dos textos de seus alunos.

Para o pesquisador, na escola, muitas vezes, as atividades de leitura são feitas não para compreender algo sobre o vivido, mas para responder questões de interpretação textual ou aspectos gramaticais. O que significa um desligamento entre o texto lido, do mundo vivido pelo aprendiz. Muitos textos postos a sua disposição, seja no livro didático, sejam outros textos disponibilizados pelo professor, se tornam inúteis, pois não proporcionam ao aluno a oportunidade de discussão, reflexão, relação do texto lido com seu mundo vivido. Diante disso, tomamos como nosso os questionamentos de Geraldi (2010): “O que fazer então? Como expandir o sistema de referências de um estudante para que, ao escrever um texto, ultrapasse a retomada das informações disponíveis e conhecidas por todos?” (GERALDI, 2010, p. 172).

O autor afirma que, tradicionalmente, a sequência metodológica na produção de textos consiste em: leitura de um texto – interpretação ou discussão sobre o tema – produção textual sobre o mesmo assunto. O aluno produzirá, então, seu texto a partir de dois grandes eixos: aquele do texto lido e, no geral, mais valorizado pela escola e o seu próprio texto que nem sempre a escola valoriza.

A melhor mediação que o docente deveria pensar, para tentar minimizar o problema que nos é colocado por essa sequência canônica e partir do próprio texto do aluno. Isto é, o professor oferece textos para leitura, depois de o aluno ter escrito um texto com base na sua experiência vivida. Sendo assim, segundo o autor, teríamos a exploração conjunta do texto de leitura e o texto escrito, o que possibilitaria o avanço para além do que o aluno já traz de sua vivência, proporcionando uma maior reflexão, discussão sobre os textos.

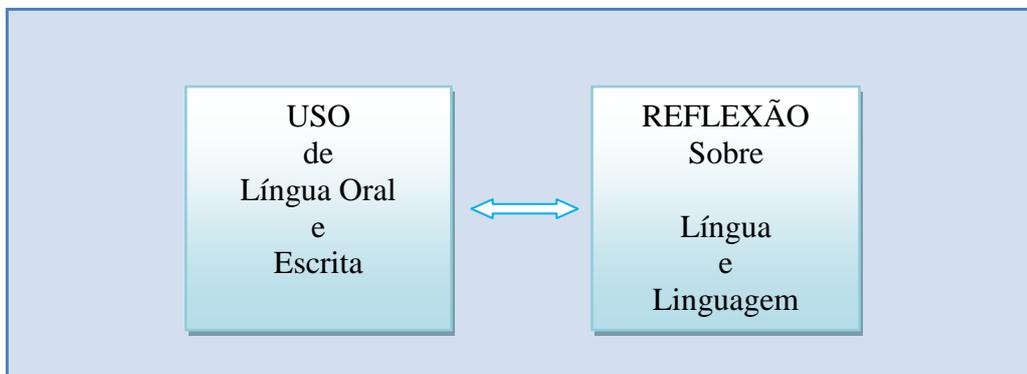
O autor defende a ideia de que o docente, por meio da mediação pedagógica, torna-se co-autor dos textos dos seus alunos. Considerando que a escrita não é bênção divina, é processo, portanto, “escrever não é uma tarefa fácil” (GERALDI, 2010, p. 182). Por isso, fazer juntos, professor e aluno, é o melhor caminho na construção da autonomia de ambos, pois o professor também é convidado a escrever seus próprios textos, “deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história” (GERALDI, 2010, p. 182). Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um lugar de repetições, para se tornar um espaço onde o acontecimento é considerado.

No processo de ensino da escrita, o professor só possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua proficiência, quando estabelece uma relação de parceria, o que significa escrever junto com o aprendiz. Encorajando, elaborando estratégias, analisando, colaborando.

Em suma: ensinar, então, não é transmissão de conhecimentos e informações, ensinar é, a partir de perguntas, construir juntamente com o aprendiz, e se necessário buscando auxílio em diversas fontes e diferentes profissionais, as respostas. Para o autor, se o objetivo é que os aprendentes compreendam e interpretem o que leem, e demonstrem a capacidade de escrever textos que se adequem as diversas situações em que possam estar participando, as unidades básicas do ensino serão sempre a prática da leitura, prática da escrita e a prática de reflexão linguística.

2.3 – A Prática da leitura–Prática da escrita–Prática de análise linguística

Os PCNs, inspirados nas propostas de Geraldi (2009) para o ensino de língua materna, indicam a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a linguagem, conforme o esquema abaixo.

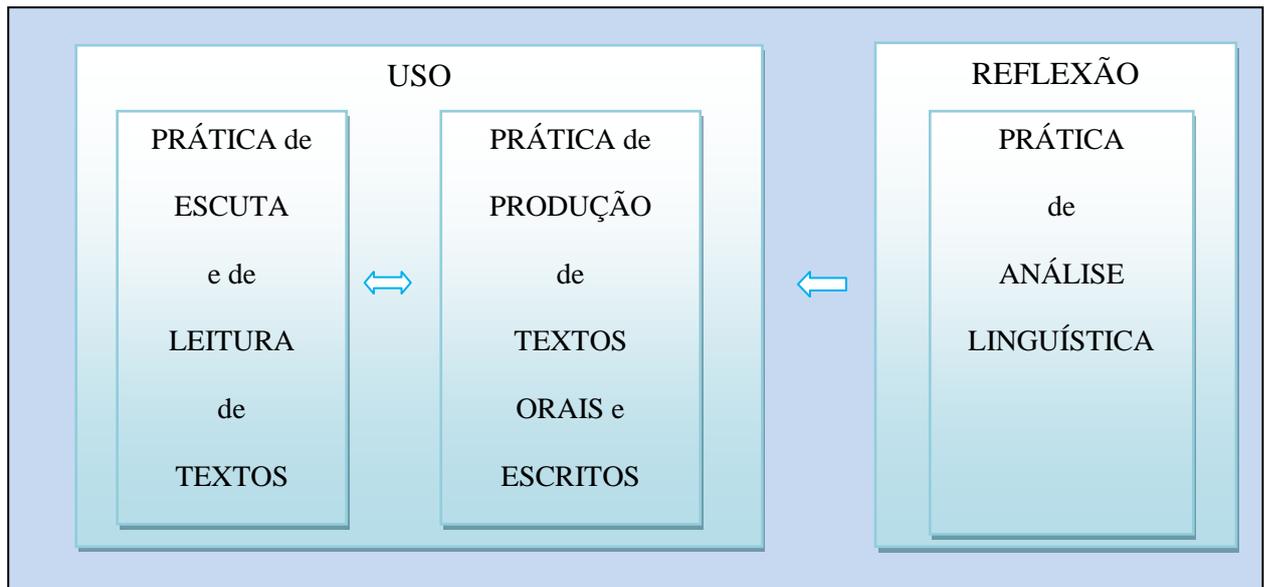


Fonte: BRASIL (1998).

Segundo os documentos oficiais, a articulação entre os dois eixos implica em considerar que o ponto de partida e de chegada em todo processo de ensino-aprendizagem é a produção de textos orais e escritos. Ou seja, é a partir dos textos produzidos pelos alunos, que organizamos as situações didáticas, em função das análises que se faz tanto dos dados gerados (textos orais e escritos), como também do processo para geração desses dados. Essa análise possibilita ao professor e também aos alunos o levantamento de suas reais necessidades, dificuldades e aprendizagens já adquiridas, permitindo que as situações didáticas sejam planejadas, priorizando os aspectos que envolvem as necessidades e interesses dos estudantes.

Dessa forma, é possível rever procedimentos e recursos linguísticos utilizados na produção textual, o que favorece a aprendizagem de novos recursos/ procedimentos nas reescritas dos textos dos alunos e, conseqüentemente, nas próximas produções.

Nesse contexto, os PCNs propõem a organização dos conteúdos por um lado, prática de escuta⁴ e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro lado, em prática de análise linguística organizada no eixo REFLEXÃO, conforme sinalizado no quadro abaixo.



Fonte: Brasil (1998).

As práticas que fazem parte do eixo USO se referem ao processo de interlocução, seja por textos orais ou escritos. O eixo REFLEXÃO é desenvolvido sobre o eixo USO, e visa, segundo os PCNs, a ampliação da competência discursiva do sujeito por meio da “análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção” (BRASIL, 1998, p. 36).

Decorre desse processo um ensino que não se organiza em momentos estanques: leitura de texto – tópicos de gramática – redação, de forma desarticulada. As situações didáticas propostas em sala de aula devem avaliar as particularidades de cada uma das práticas de linguagem considerando a articulação estabelecida entre si.

Por sua vez, a produção textual do estudante possibilita a identificação dos recursos linguísticos já adquiridos e utilizados e os que necessitam ser aprendidos, indicando quais

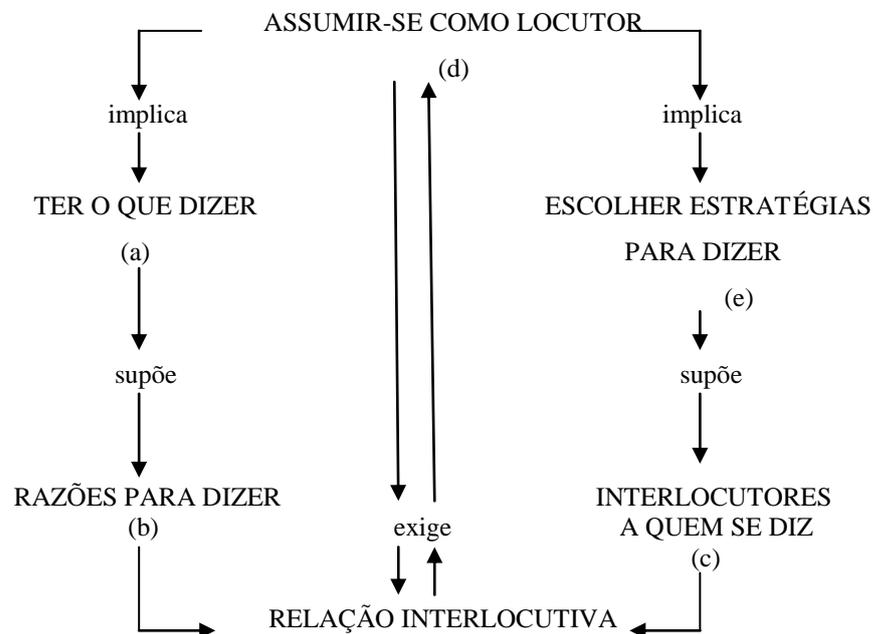
⁴ Na perspectiva desse documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais.

leituras se buscar, numa articulação com a prática de leitura e de análise linguística “em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Quanto à prática da escrita, Geraldi (2003) afirma que há condições necessárias para que ela possa ser efetivada:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que se diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 160).

Segundo o autor, essas condições, fundamentais no processo de escrita, possibilitam a devolução da palavra ao aluno. Tendo como princípio a consideração do aluno como locutor, o autor esquematiza os itens acima.



Fonte: Geraldi, (2003).

Podemos resumir a leitura desse esquema da seguinte maneira: para o aluno assumir-se como locutor é preciso estar numa relação interlocutiva, por isso as flechas estão nos dois sentidos, simbolizando a relação dialógica entre os sujeitos. “Os sujeitos se apropriam dos

conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33). Nesse sentido, na prática de escrita, o professor age no processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos tanto à direita quanto à esquerda.

No que diz respeito à prática da leitura, considerada pelo autor como uma “construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto” (GERALDI, 2009, p. 62) interliga-se juntamente com as outras práticas. Em relação à produção textual, a leitura incide principalmente em dois sentidos: sobre “o que se tem a dizer”, pois no processo de construção dos sentidos ou possíveis sentidos de um texto, o leitor por meio de suas contrapalavras, constrói suas compreensões num processo de interação entre o leitor e o texto. E por outro lado sobre “as estratégias do dizer”, pois o locutor/autor mobiliza os recursos disponíveis ou novos recursos para dizer, também pensando num possível leitor ou leitores. Esse processo se constitui da mesma maneira que na produção de textos, ou seja, numa relação interlocutiva.

Nessa perspectiva, o leitor assume um papel ativo de compreensão, que envolve seus objetivos na leitura, bem como seus conhecimentos sobre o tema, sobre o autor e a linguagem. Entende-se, portanto, que a compreensão de texto não se dá pela decodificação de palavras, mas requer estratégias como: selecionar, antecipar, inferir e verificar. São procedimentos ativados durante a leitura que permitem decidir diante de dificuldades de compreensão, avançar em busca de solucionar os problemas apresentados pelo texto. Os PCNs afirmam que

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender à suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 69).

Geraldi (2003) ressalta que devemos considerar que o autor não se constitui como a fonte única dos sentidos produzidos no seu texto, nem tampouco o leitor é fonte única das compreensões de sua leitura. É no texto que leitor-autor se encontra, e é nessa ação, em que as estratégias escolhidas pelo autor, fruto do seu trabalho e expressas no dito, depara-se com o leitor que também trabalha na reconstrução desse mesmo dito, tendo como base também o que “se disse e em suas próprias contrapalavras” (GERALDI, 2003, p. 167).

O autor chama a atenção para forma que muitas vezes o texto entra na sala de aula: as práticas normalmente iniciam-se por um texto para a leitura. A questão é que, não raras vezes,

não se buscam esses textos por termos perguntas a responder. “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu” (GERALDI, 2003, p.170). Considerando a leitura integrada ao processo de produção, há um deslocamento nessa prática: os alunos ao produzirem seus textos, expõem suas experiências (reais ou imaginárias) e, ao dizê-las, revelam os sistemas de referências com que interpretam essas experiências, seus vividos. A partir desse dito pode-se pensar em temas para serem discutidos em sala de aula, que possivelmente demandará a busca de outros textos, outras maneiras com que outros viveram, viram e interpretam experiências parecidas. O autor ressalta que

É nesse sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente (GERALDI, 2003, p. 171).

Segundo o pesquisador, o que o aluno diz ou as maneiras como ele diz podem gerar perguntas, e essas perguntas nos leva a outras leituras, outros textos que ampliam o que temos a dizer. Ou seja, é o querer saber mais que estimula a procura por respostas apresentadas por outros textos, outras maneiras de dizer. E o modo como os outros organizam seus ditos também pode ser a razão de buscar outras leituras, por isso a leitura também incide nas “estratégias do dizer”. Portanto,

O acesso ao mundo da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. As estratégias que se escolhem revelam, em verdade, esta história porque delas são resultado (GERALDI, 2003, p. 184).

Nessa perspectiva, há segundo o autor, a inversão da flecha da entrada do texto na sala de aula: desloca-se a leitura previamente fixada para um movimento de articulação entre produção textual, leitura e retorno à produção num constante diálogo entre professor, alunos e textos.

No que concerne à prática de análise linguística, Geraldi (2003) afirma que se tomando como base a concepção da sala de aula como espaço de interação e, portanto, onde são criadas situações didáticas efetivamente interativas, seja pela prática da produção de textos, seja pela prática de leitura de textos, “é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 2003, p. 189). O autor define a expressão “análise linguística” como um conjunto de atividades que possibilitam a reflexão sobre a própria linguagem. Os

PCNs ressaltam que por meio da análise linguística é possível a reflexão sobre o funcionamento da linguagem nas situações interlocutivas, na escuta, leitura e produção, enfatizando alguns aspectos linguísticos que possibilitam o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Na análise linguística, o autor faz a distinção entre a atividade epilinguística da atividade metalinguística. A atividade epilinguística diz respeito à reflexão sobre a linguagem, visando “o uso desses recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2003, p. 190). Portanto, incide principalmente sobre as “estratégias do dizer”. A atividade metalinguística, segundo o autor, envolve uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos. Ou seja, por meio da observação e descrição é possível a elaboração “de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2003, p. 191).

Dadas essas distinções, o pesquisador destaca que o ideal seria partir das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas, o que significa que nas situações escolares, não devemos partir de uma noção já pronta, colocar exemplos, fazer exercícios sobre e fixar uma reflexão. Os PCNs observam que

É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, é o convívio com textos que possibilita a alunos e professores a ampliação do que “se tem a dizer” e das “estratégias do dizer” disponíveis. E essa ampliação da competência discursiva do aluno, significa dizer, segundo Geraldi (2003), também o aprendizado de novos recursos expressivos que não fazem parte dos já conhecidos pelos estudantes.

A análise linguística nas situações escolares não deve se reduzir a correção gramatical, tendo como referência um padrão de variedade e suas convenções. Os PCNs recomendam que se planejem, nas situações didáticas, atividades que possibilitem aos alunos aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, refletindo nos diferentes recursos expressivos utilizados nos seus textos e nos textos de outros autores. Essas reflexões, segundo Geraldi (2003), devem ter como ponto de partida e de chegada os textos dos alunos, em um movimento constante de escrita e reescrita.

As considerações teóricas explicitadas neste capítulo norteiam os capítulos posteriores. Desse modo, com base nos estudos interativos de linguagem e na proposição da integração das práticas de produção, leitura e análise linguística, apresentaremos no capítulo III os procedimentos metodológicos adotados no nosso estudo.

3. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos como se deu o processo de produção de registros, a partir dos quais os dados dessa pesquisa foram gerados. Primeiramente, caracterizamos o ambiente onde os registros foram produzidos e os colaboradores da pesquisa. Em seguida, apresentamos as etapas de geração de registros, focalizando a escolha, análise e aplicação da atividade narrativa do LDP e o planejamento e desenvolvimento da sequência didática trabalhada em nossa intervenção.

Ancorados na concepção interacional da língua, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2011, p. 17). Pensamos numa forma de buscar o envolvimento efetivo dos alunos no processo de elaboração dos seus textos. Escolhemos desenvolver nossa intervenção por meio da metodologia proposta por Dolz e Scheneuwly (2013) sobre as etapas de desenvolvimento do projeto de classe através de sequências didáticas, e no estudo da narrativa a partir da proposta de “canteiros” defendida por Jolibert (1994; 2008), pois são métodos de ensino-aprendizagem de textos que têm como uma das principais características a negociação entre os envolvidos.

No percurso da intervenção, o planejamento ocorreu durante todo o processo, tanto para a mudança na prática, quanto para a avaliação dos efeitos dessa mudança. Portanto, o que se alcançou em cada ciclo, forneceu o ponto de partida para aprimorar no seguinte.

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

3.1.1. A escola

Esta intervenção foi realizada na Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley, que fica situada à Rua Marialva, S/N, no Bairro Gramoré, em Natal/RN. A escolha desta escola obedeceu aos seguintes critérios: a) pertence à rede pública de ensino; b) oferece Ensino Fundamental; e c) é onde a professora pesquisadora trabalha (no turno matutino).

A Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley funciona atualmente com o Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano) e o Ensino Médio Inovador⁵ nos turnos matutino, vespertino e

⁵ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a

noturno. Atende aproximadamente 1.095 estudantes. Esse público vem da zona Norte do município. A escola apresenta em seu quadro de funcionamento 31 professores, 03 apoios pedagógicos e 27 funcionários.

Quanto à estrutura física, a escola é de médio porte. Possui 20 salas, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca e quadra de esporte coberta. Porém, as salas de informática e biblioteca não estão funcionando por não terem equipamentos necessários (computador na sala de informática) e estrutura adequada (a biblioteca está com infiltrações). Portanto, atualmente, permanecem fechadas. A gestão atual tem um grande empenho no sentido de melhorar essa estrutura e, gradativamente, está fazendo intervenções nesse sentido. Entretanto, sua atuação, não raras vezes, depende de ações da Secretaria Estadual de Educação.

Há um déficit de professores em relação ao número de salas de aula em funcionamento (13 turmas no matutino, 08 no vespertino e 10 no noturno), o que acarreta em várias disciplinas sem ter o professor para lecioná-las (português, filosofia, religião, artes, sociologia, ciências, educação física e matemática), prejudicando a organização da escola (alunos ociosos circulando nos corredores) e a aprendizagem, visto que esses alunos são privados do direito ao conhecimento. Essa situação tem como principais consequências imediatas a evasão escolar, transferências de estudantes (principalmente nos turnos vespertino e noturno), o baixo índice alcançado nas avaliações oficiais (IDEB – Índice de Educação Básica – em 2011 atingiu a média 2,4, ficando abaixo da meta estabelecida pelo Governo Federal).

Devido à média obtida no IDEB em 2011, a escola foi contemplada com ações do Governo Federal em parceria com o Governo Estadual, visando à melhoria do ensino-aprendizagem na instituição. Entre outras ações, destacamos o Ensino Médio inovador e o Mais Educação⁶, que oferecem, respectivamente, aos alunos oficinas, em que são desenvolvidos vários projetos, elaborados pelos professores da própria escola (letramento, petróleo e gás, preparação para o ENEM, coral, laboratório de biologia) e oficinas com aula de reforço (português e matemática), aulas de futebol de salão, judô, banda de música,

reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes desse segmento e às demandas da sociedade contemporânea.

⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

ministrada por monitores (estudantes universitários e no caso do judô, associados a uma federação). Essas oficinas acontecem no 6º horário (a escola funciona normalmente com cinco horários) e no contraturno (quem estuda no matutino, frequenta no vespertino e vice-versa).

3.1.2. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

O 6º ano A (turno matutino) tem 37 alunos matriculados. A turma é bastante heterogênea em relação à idade: 15 alunos estão na faixa dos 11-12 anos; 14 alunos na faixa dos 13-14 anos e 08 alunos têm entre 15-17 anos. No turno vespertino, composto por 32 alunos, o quadro é mais preocupante, já que só 6 alunos são considerados dentro da faixa etária para série (11-12 anos) os outros, estão entre 13-17 anos. Nos dois turnos as idades dos alunos revelaram um alto índice de evasão ou retenção. Em conversa com os professores do turno vespertino foi exposto, que a frequência dos alunos é baixíssima, chegando a muitas vezes, ter 05-10 alunos em sala de aula. Pela manhã a frequência melhora, atingindo uma média de 20-25 alunos normalmente.

3.2. Planejamento das etapas de geração de dados

As técnicas de geração de registros envolveram: escolha e análise da atividade narrativa do LDP; aplicação da proposta narrativa do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) em duas salas do 6º ano do Ensino Fundamental; planejamento e desenvolvimento da proposta de intervenção.

O quadro, abaixo, apresenta uma síntese das etapas do processo de geração de registros, os instrumentos utilizados em cada fase, e o período em que os diferentes registros foram gerados.

Quadro 1: Instrumentos utilizados para obtenção de registros nas diferentes etapas da pesquisa

Fase da geração de registros	Instrumentos	Período
Identificação do problema	Proposta narrativa do LDP escolhida; Análise da proposta; Aplicação da proposta em sala de aula; Produção textual dos alunos.	Maio de 2014

Intervenção	Planejamento da sequência didática; Implementação da sequência didática; Produção textual dos alunos (escritas e reescritas); Coquetel de lançamento do livro.	Início: julho de 2014; Término: dezembro de 2014 Evento: agosto de 2015
--------------------	---	---

Fonte: Autoria própria (2014).

3.2.1. Atividade narrativa do LDP: identificando o problema

Nesta etapa, os registros foram obtidos a partir de uma proposta de narrativa do livro didático de Língua Portuguesa (LDP), analisada e aplicada nas duas turmas do 6º ano, sem alterações da atividade por parte do professor. A proposta narrativa do LDP escolhida faz parte do *corpus* de análise da dissertação de Ribeiro (2012), conforme está sinalizado na introdução. O *corpus* de análise do seu trabalho foi formado por 63 livros didáticos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A pesquisadora fez um recorte no *corpus* inicialmente constituído (63 LDP) e selecionou 12 propostas de escritas de textos narrativos apresentados nos LDP de 1974 a 2009, para representar a sua análise.

Para este estudo, então, fizemos um recorte no *corpus* de Ribeiro (2012). Entre as 12 propostas narrativas analisadas, selecionamos 1 proposta de escrita narrativa para ser trabalhada no 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta narrativa escolhida pertence a um LDP já avaliado pelo PNLD/2008.

Justificamos a escolha por propostas de livros didáticos analisados por Ribeiro (2012) porque a sua investigação tratou de verificar como é proposto o ensino de escrita através do LDP no ambiente escolar, não apresentando discussão referente à intervenção/mediação do professor nas atividades analisadas. Portanto, escolhemos esta proposta narrativa, na qual foi observado, segundo a pesquisadora, a existência de mecanismos de controle do trabalho escolar nos LDP, nos exercícios de escrita aos dois usuários principais do livro: o professor e o aluno, em situações de ensino, ou seja, roteiros de instruções, que servem para nortear/controlar a prática do professor e a produção textual do aluno.

Nessa fase, levamos para a sala de aula (6º ano A e 6º ano B) a proposta narrativa, e solicitamos a escrita pelos alunos, como o que está proposto no livro didático. Foram gerados cinquenta e oito textos: trinta e três textos no 6º ano A e vinte e cinco textos no 6º B.

Depois, com os registros gerados, analisamos os textos produzidos pelos alunos tendo como principais critérios, os seguintes aspectos: a) quantos textos seguiram somente os roteiros do que “dizer” e como “dizer” e b) quantos ousaram e escreveram algo novo, extrapolando assim, a roteirização proposta nos livros didáticos.

Logo abaixo, temos a proposta narrativa do livro didático selecionada e trabalhada em sala de aula.

Proposta do 6º ano – Reprodução da página do LDP – PNLD/2008

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a seqüência. Veja:

- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
- Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
- Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
- João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
- Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
- Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
- Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile

b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a língua padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.

d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (p. 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



41

Fonte: CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*, 5ª série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006. (p. 41-42). Atividade selecionada por Ribeiro (2012).

3.2.2. A Situação Didática Proposta

Para proceder com a análise sobre os efeitos da roteirização em propostas narrativas do LDP nos textos produzidos pelos alunos, foi necessário garantir uma produção de textos gerada a partir da atividade narrativa, sem a intervenção do professor. Pois, assim, teremos entre os primeiros textos e a quarta versão, a possibilidade de fazer uma análise comparativa das produções dos estudantes, com o intuito de verificar qual o real efeito que a intervenção do professor (por meio da seqüência didática) proporcionou aos textos dos alunos.

Primeiramente, levamos a proposta narrativa do LDP – conto maravilhoso – para a sala de aula (6º ano A e 6º B) e solicitamos a escrita pelos alunos, sem nossa intervenção.

Durante a aula, seguimos os seguintes procedimentos:

- 1º - Comunicamos para os alunos que iríamos trabalhar com uma atividade de produção textual;
- 2º - Entregamos uma folha com a cópia da atividade narrativa do LDP e uma folha em branco, onde eles escreveram seu texto;
- 3º - Falamos que a entrega prevista dos textos produzidos seria no mesmo dia (2 aulas), mas se o tempo não fosse suficiente, poderia terminar na próxima aula;
- 4º - Lemos a atividade para os alunos, visto que no 6º ano, a maioria tem bastante dificuldade na leitura e produção de textos;
- 5º - Durante a leitura, quando algum aluno teve alguma dúvida em relação à atividade, procuramos ajudar (significado de palavras, dificuldades na escolha da sequência, etc.). Porém, a maioria não questionou a proposta;
- 6º - Depois da leitura da atividade, foi solicitado aos alunos que escrevessem suas versões a partir da sequência escolhida;
- 7º - No final da aula, recolhemos os textos e os que não conseguiram terminar no tempo previsto, foi permitido que levassem para casa e trouxessem na próxima aula.

3.2.3. Intervenção do professor: sequência didática

Após as análises dos dados gerados na etapa anterior, com a identificação do problema fizemos o planejamento visando à mudança na prática e sua posterior implementação para, a partir de mais reflexões, planejarmos como avaliar os efeitos da intervenção.

Nessa etapa de intervenção, desenvolvemos uma sequência didática no 6º ano A, do turno matutino, tendo como principais fundamentos teóricos os estudos interativos de linguagem vistos no capítulo II, os pressupostos teóricos advindos dos estudos do Grupo de Genebra (DOLZ E SCHENEUWLY, 2013), as reflexões de Lopes-Rossi (2011) com relação aos projetos pedagógicos de leitura e produção de gêneros discursivos e no estudo da narrativa a partir da proposta de canteiros defendida por Jolibert (1994; 2008).

O *corpus* de análise dessa etapa, gerados a partir da implementação da sequência didática, é constituído por textos produzidos pelos alunos do 6º ano A (25 alunos

frequentando), turno matutino, da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley. Optamos por fazer a intervenção pedagógica em uma só turma, fazendo assim um recorte no *corpus* em relação à anterior. Justificamos esse recorte, pois acreditamos que uma turma é o suficiente para representar o que pretendemos realizar.

O processo de ensino-aprendizagem concebido a partir de sequências didáticas em língua materna foi amplamente divulgado nos documentos oficiais de ensino, como por exemplo, os PCNs⁷. Dessa forma, vamos explicitar nos itens seguintes sobre os fundamentos teórico - metodológicos que sustentam nossa prática de intervenção.

3.3. A Sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra

Esta proposta metodológica se propõe a indicar os possíveis procedimentos para o ensino de gêneros, sugerida por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino fundamental em francês. A proposta tem como princípio de que é possível e desejável o ensino de gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita, de maneira ordenada.

Os procedimentos são de caráter modular e consideram aspectos da oralidade e da escrita. A sequência didática tem como ideia central que se devem criar situações reais, em contextos que possibilitem à reprodução em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual. Por isso, é fundamental que seja explicitada nesse processo a circulação e a relação entre locutores e interlocutores. Os autores afirmam que

⁷ Os PCNs no item: organizações didáticas especiais (BRASIL, 1998, p.88) baseados em Dolz e Schneuwly (2011), indicam que as sequências de exercícios e de atividades propostas para que os alunos cheguem ao objetivo estabelecido sejam planejadas em módulos didáticos. Nesse sentido, afirmam que “Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”. Sobre a maneira como as sequências didáticas podem estar organizadas, indicam que o professor deve:

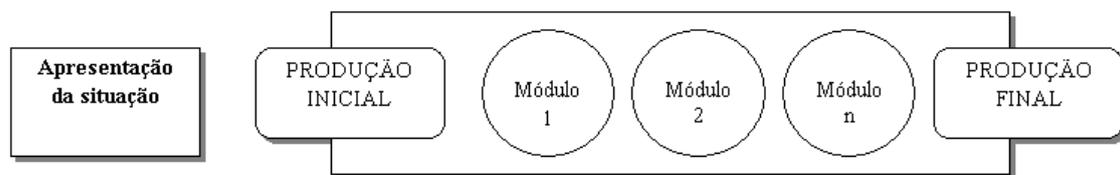
- Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- Programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- Deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- Distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- Planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- Interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- Elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- Avaliar as transformações produzidas.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ e SCHENEUWLY, 2013, p. 82).

A sequência didática é definida como: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHENEUWLY, 2013, p. 82). Para tanto, é considerada a comunicação em situação real, pois quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação, visto que escrevemos e falamos de modos diferentes, adequando às suas condições de produção. Portanto, não escrevemos de uma mesma maneira uma carta comercial ou um conto. Falar à mesa com amigos é diferente de um discurso diante de um público. Isso implica em considerar a diversidade e regularidades entre os gêneros e entre as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita). Visto dessa maneira, “os gêneros são concebidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

O trabalho com a sequência didática tem como principal finalidade proporcionar ao aluno o domínio de um gênero de texto, ajudando-o a escrever ou falar de uma maneira mais adequada à situação de comunicação. Segundo os autores, a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema seguinte.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



A apresentação da situação tem como principal objetivo a exposição para os alunos sobre o projeto de comunicação que será realizado. Nessa fase, faz-se necessário considerar duas dimensões: a primeira é a explicitação do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, possibilitando aos alunos uma maior compreensão dos aspectos envolvidos na situação de comunicação, como por exemplo, o gênero a ser produzido, os possíveis destinatários a que se dirige a produção, a forma que assumirá a produção e quem são os produtores. A segunda dimensão está relacionada aos conteúdos dos textos. É preciso que os estudantes entendam a importância desses conteúdos e tenham conhecimento com os quais

vão trabalhar. Por exemplo, na produção de um conto, eles necessitam saber os principais elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos etc.

Na produção inicial, os estudantes produzem seus primeiros textos orais ou escritos. Assim, é possível que alunos e professor percebam as representações que têm sobre a atividade. A partir dessas primeiras produções, é possível identificar o que já sabem fazer e os obstáculos encontrados e assim pensar nas estratégias de intervenção que serão elaboradas nos módulos, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Os autores ressaltam que

Para o professor, essas primeiras produções [...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino” (DOLZ & SCHENEUWLY, 2013, p. 87).

Os módulos são desenvolvidos a partir da identificação dos problemas nos textos dos alunos na primeira produção, visando proporcionar aos alunos condições para superá-los por meio dos instrumentos necessários para o objetivo pretendido. As atividades desenvolvidas nos módulos pretendem trabalhar problemas em diversos níveis relacionados à produção textual: representação da situação de comunicação (gênero abordado, destinatário, finalidade, posição do autor ou locutor); elaboração (as técnicas utilizadas na busca, elaboração ou criação de conteúdos: criatividade, procura por informações, discussões, debates, tomadas de nota, resumos etc.); planejamento do texto (estruturação do texto de acordo com o gênero, da finalidade e do possível destinatário) e realização do texto (a escolha dos meios mais eficazes de linguagem na produção de seus textos).

Os diferentes níveis são trabalhados em atividades diversificadas que envolvem a observação, análise de textos e produção.

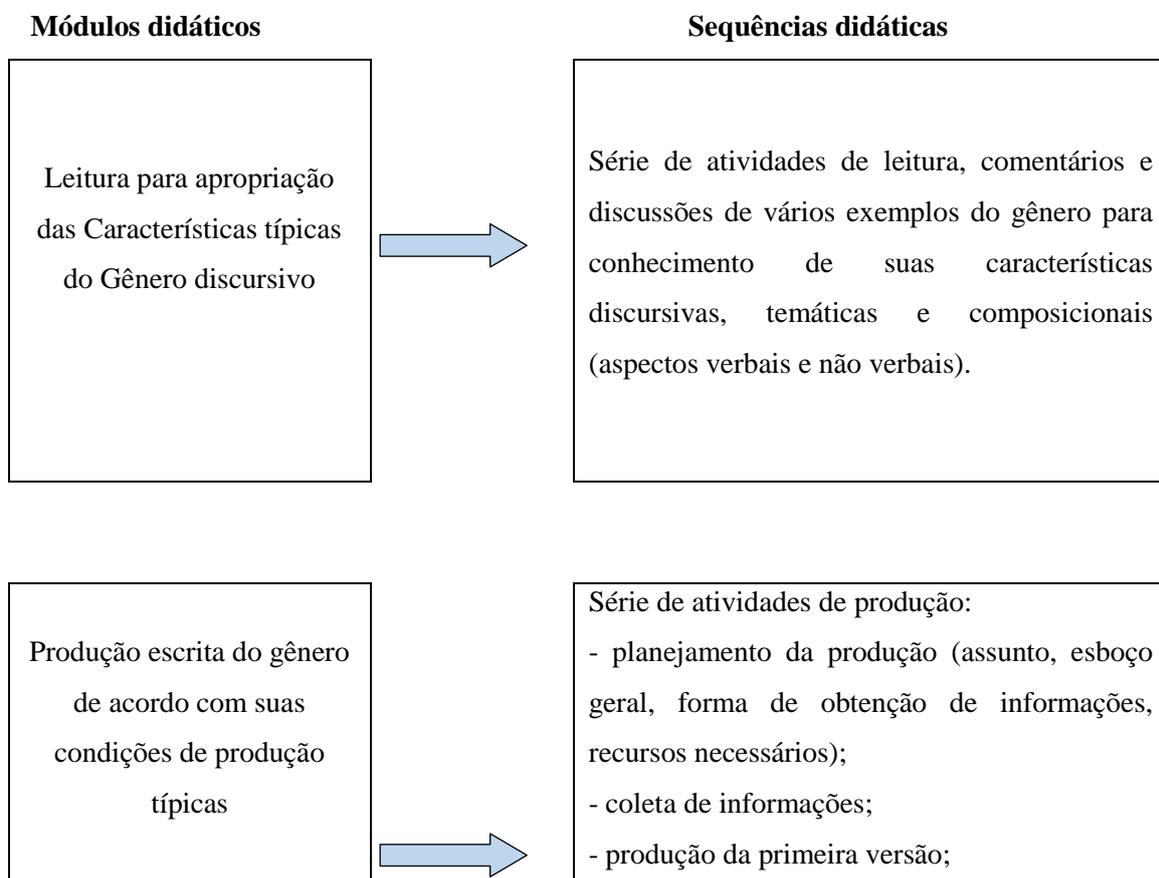
Na produção final, o estudante terá a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos apreendidos durante a sequência. Essa fase possibilita ao aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem e também permite que o professor, caso deseje, faça uma avaliação do tipo somativo a partir de critérios já estabelecidos durante a sequência, utilizando-se um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo essa avaliação é uma

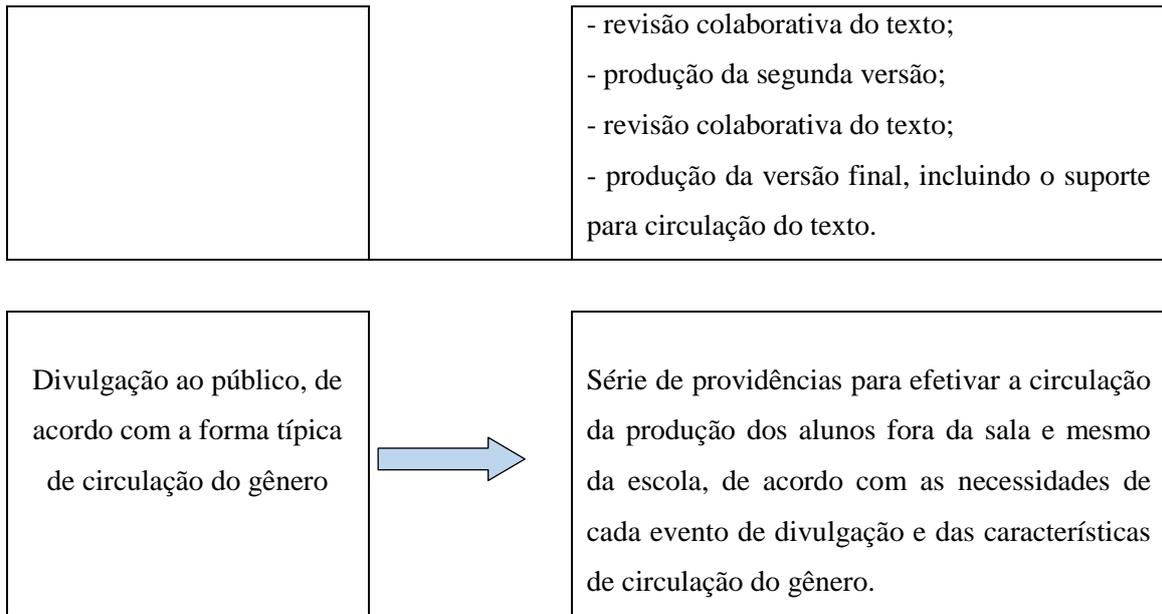
oportunidade para o professor observar as aprendizagens e as dificuldades encontradas, podendo retornar aos pontos que merecem uma intervenção.

No sentido de corroborar com essa abordagem, temos Lopes- Rossi (2011), que trata da utilização de sequências didáticas em projetos, denominados de “Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos na Escola”. Essa autora que tem como uma de suas referências o Grupo de Genebra, ressalta que trabalhar com projetos, possibilita ao aluno seu desenvolvimento do domínio da linguagem posta em funcionamento em situações reais de comunicação, o que permitiria uma maior autonomia desses alunos no processo de leitura e produção textual. Segundo a autora,

Cabe ao professor [...] criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (LOPES- ROSSI, 2011, p. 71).

A pesquisadora sintetiza as três etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos, com o seguinte esquema:





Fonte: Lopes- Rossi (2011).

Esse primeiro módulo é composto por uma sequência de atividades de leitura visando possibilitar ao aluno debater, comentar e ter um maior conhecimento das condições de produção e de circulação do conto, por meio da apropriação pelos estudantes das propriedades discursivas, temáticas e composicionais. Conforme Lopes- Rossi (2011), podemos afirmar que:

- Por características discursivas entendem-se as condições de produção e de circulação do conto, que são discutidas por meio de questionamentos feitos durante a leitura dos textos (quem escreve essa versão? Qual a finalidade? Onde? Quando? Como? Baseado em que informações? Qual o autor do texto lido? Quem se interessa por esse tipo de texto? Onde o encontra? Em que a leitura pode influenciar? Quais as condições previstas para a produção e circulação desse gênero em nossa sociedade?). Essas problematizações suscitadas por meio de questionamentos favorecem uma série de inferências, por parte do leitor, para a mobilização dos recursos expressivos a serem utilizados ou descartados no momento de sua produção textual “escolha vocabular, recursos linguísticos e não linguísticos, seleção de informações, o tom e o estilo, entre outros” (LOPES- ROSSI, 2011, p. 74). Nessa perspectiva, essas discussões permitem ao aluno, gradativamente, perceber a relação existente entre os sujeitos e a linguagem e o conhecimento sobre os aspectos de cunho histórico e social do conto em estudo.
- Na sequência, por meio dessas atividades, o aluno poderá apreender a temática desenvolvida pelo conto, como está organizado e sua composição, o que inclui elementos verbais e não verbais. A autora ressalta que se deve considerar o suporte no

qual o conto circula, pois também vai influenciar na produção e circulação do texto estudado.

A organização composicional do texto que se pretende produzir, como também suas condições de produção e circulação, são conhecimentos necessários para que o aluno, no momento de sua escrita, saiba onde procurar informações, como selecioná-las e organizá-las na sua produção textual.

O segundo módulo dedica-se à produção escrita do conto. Essa etapa envolve um processo de planejamento da produção, coleta de informações, versões, revisões e correções participativa da produção textual dos alunos, abordando aspectos discursivos, temáticos e composicionais do texto, até se chegar à produção final. As atividades de revisão são feitas de forma colaborativa, envolvendo o professor, outros colegas ou leitores. O professor pode, a partir da seleção das dificuldades mais encontradas, preparar exercícios que promova a reflexão sobre as questões linguísticas, em momentos paralelos às atividades de escrita.

A divulgação ao público, proposta na sequência didática do último módulo, estará vinculada à forma típica de conto. Nessa fase são tomadas providências no sentido de efetivar a circulação dos textos produzidos pelos alunos na escola ou até mesmo fora dela (montar uma exposição, confecção de livro de contos, preparação de uma manhã de autógrafos).

Dolz e Scheneuwly (2013) afirmam que as sequências didáticas desenvolvidas em forma de *projetos de classe* favorecem uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Dessa maneira, buscamos respaldo também nos estudos de Jolibert (2008) no seu modelo de procedimento de canteiro de escrita, assunto abordado no próximo item.

3.3.1. O procedimento de canteiro de escrita

Jolibert (2008) também propõe um trabalho semelhante à sequência didática, nomeado pela autora de canteiros de escrita. A autora define o canteiro de escrita como um procedimento coletivo visando o desenvolvimento de competências individuais, num processo gradativo que leva à produção de um texto específico, por meio de um projeto de ação de um grupo classe.

O canteiro é um procedimento sistematizado de resolução de problemas em produção, que visa ajudar o aluno na superação das possíveis barreiras encontradas no seu processo de escrita. O objetivo principal do canteiro de escrita é possibilitar ao aluno a autonomia de sua produção fora dos canteiros. Jolibert (2008) propõe o seguinte modelo de procedimento de canteiro, que pode ser adaptado ao contexto do grupo classe e dos textos.

O modelo de procedimento de canteiro de escrita

1. PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL	
<p>1.1. O que está em jogo (e, assim, o sentido) na atividade, para o grupo-classe ou para o grupo em questão, nos marcos do projeto de ação. Definição do projeto específico de construção das competências em produção de escritos e negociação dos contratos individuais.</p> <p>1.2. As características da atividade, em relação às experiências anteriores dos alunos, identificadas como afins (os conhecimentos processuais).</p> <p>1.3. As características do texto a ser produzido, ligadas às representações prévias dos alunos, postas em relação com um protótipo (os conhecimentos linguísticos).</p>	
2. GESTÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DO TEXTO	
<p>2.1. Colocação em texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro ensaio individual (=o que eu já sei). • Confronto dos primeiros ensaios: os sucessos e os obstáculos encontrados. 	<p>Análise coletiva das necessidades Simultaneamente processuais e linguísticas.</p>
<p>2.2. Revisão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redefinição parcial da tarefa de escrita. • Integração progressiva das exigências de produção. • Elaboração do texto através de sucessivas versões parciais. • Controle regular da atividade de produção do texto, de sua progressão e da qualidade do texto que está sendo escrito. • Avaliação do produto acabado. 	<p>Exploração dos conceitos e das convenções próprias à linguagem escrita e ao texto a ser produzido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigação sobre os escritos sociais do mesmo tipo ou como fazem os especialistas? • Categorização e elaboração dos instrumentos para escrever e reescrever. • Atividades de sistematização metalinguísticas e metacognitiva: • De construção ou de reforço das competências (coletivas e diferenciadas).
<p>2.3. Produção final Maquete e “obra-prima”. Entrega ao (s) destinatários (s).</p>	

Fonte: Jolibert (2008).

No módulo dedicado à preparação para a produção do texto, é apresentado o projeto de ação do grupo classe (*O que vamos fazer...*), o projeto global de aprendizagem que desencadeia (*para isso vamos aprender a escrever um resumo, pesquisar na internet, ler outras versões...*) e o projeto específico de construção de competências em produção de escritos. Nessa fase, os estudantes pensam em como produzir seus textos considerando a situação de comunicação (*Quem é o destinatário? Qual a finalidade? O conteúdo do texto?*)

Esse módulo trata da gestão da atividade de produção de texto que envolve fases de escrita e reescrita, análises e sistematização. Assim, temos primeiramente a colocação em texto que é a primeira produção do aluno, elaborada de forma individual. Essa primeira

produção é denominada pela autora de *primeiro ensaio individual*, em que o aluno mobiliza todos os seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser produzido (*o que eu já sei*). Com os primeiros ensaios, é realizada uma análise coletiva das necessidades simultaneamente processuais e linguísticas, na qual, os estudantes, de forma coletiva, fazem os confrontos dos seus textos: os sucessos e os obstáculos encontrados. A análise desses primeiros ensaios possibilita a identificação das competências adquiridas e já utilizadas e as necessidades de aprendizagem dos alunos, possibilitando ao professor a elaboração de estratégias para o desenvolvimento de sua intervenção.

A segunda ação para esse módulo é a revisão do texto. É a fase mais longa e mais complexa, caracterizada por um constante vai-e-vem (Jolibert, 2008) que envolve versões, releituras e avaliações intermediárias, visando à progressão da atividade de produção textual até a avaliação da última versão do texto produzido pelo aluno.

Nessa etapa, são previstos momentos de produção individual, exploração dos conceitos e das convenções próprias à linguagem escrita e ao texto a ser produzido e atividades de sistematização metalinguísticas e metacognitivas, numa abordagem epilinguística, visto que promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua a partir das necessidades coletivas e individuais, identificadas nos textos dos próprios alunos, levando em consideração a heterogeneidade do grupo-classe. No processo de reescrita do texto, os alunos podem reescrever partes do texto que precisam ser reelaboradas e não necessariamente reescrever integralmente uma segunda versão. Estas reescritas parciais são construídas gradativamente até a versão final dos textos dos estudantes.

A produção final, a autora divide em: *maquete* e *obra-prima*. A maquete é o momento onde é feita a última revisão ortográfica. Depois, temos a obra-prima e a entrega aos possíveis destinatários.

Sobre o ensino-aprendizagem por meio de projetos, os documentos oficiais ressaltam que as situações didáticas propostas têm um grande valor pedagógico⁸. Afirmam que

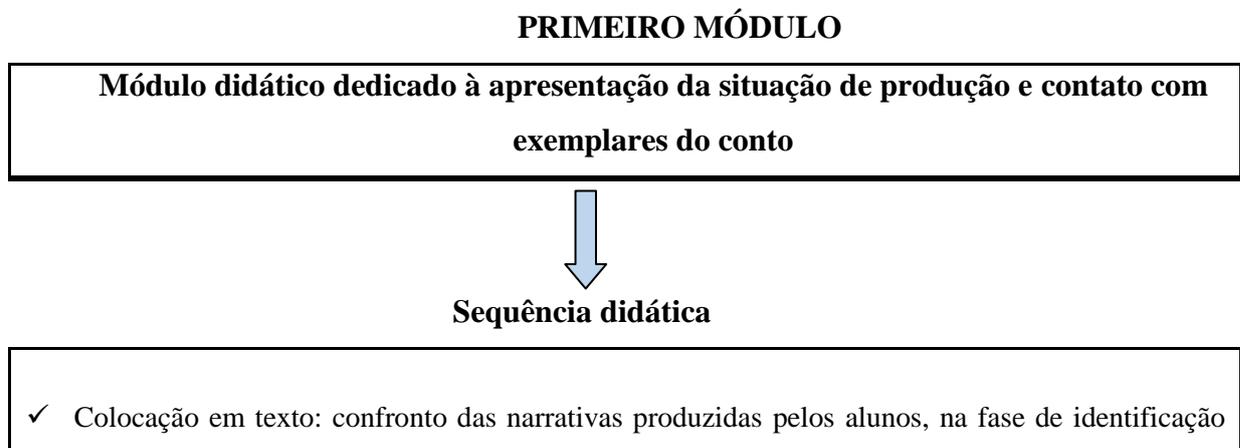
⁸ Criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
 . Permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
 . Colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
 . Permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas (BRASIL, 1998, p. 88).

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

3.4. O planejamento da sequência didática: um percurso em teoria e metodologia

O movimento que acreditamos no nosso estudo é que a sequência didática seja pensada a partir dos problemas identificados nos textos dos alunos. Assim, para o planejamento das atividades aqui relatadas, primeiramente houve a produção de versões do conto maravilhoso pelos alunos a partir de uma atividade proposta pelo LDP e depois, uma análise, por parte do professor desses textos⁹. Geraldi (2003) afirma que devolver a palavra ao outro significa querer escutá-lo. Portanto, ler os textos dos alunos permite escutar o que eles “têm a dizer”, e desse diálogo entre professor, aluno e texto surgiram problemas e perguntas, e é impulsionado pelas perguntas que vamos em busca de outros textos.

Podemos dizer que a sequência didática não foi pré-fixada, mas é consequência de um movimento que articulou produção, leitura, retorno à produção, sempre tendo como norte os interesses e necessidades dos alunos. Por tudo isso, partindo desses pressupostos teórico-metodológicos e pensando numa integração das práticas, planejamos nossa sequência didática da seguinte forma:



⁹ A análise dos textos será explicitada no Capítulo IV.

do problema (ensaio individual), análise das necessidades processuais e linguísticas (os sucessos e obstáculos encontrados);

- ✓ Apresentação da situação de produção;
- ✓ Levantamento prévio do aluno sobre o conto;
- ✓ Leitura de versões do conto Chapeuzinho vermelho (versões criadas em países e épocas diferentes) para uma análise mais aprofundada das versões do conto Chapeuzinho Vermelho, lido ou ouvido no início de sua escolarização, relacionando-os a criações contemporâneas pertencentes a outros domínios, como televisão, cinema, para comentários e discussões acerca das características discursivas, temáticas e composicionais do texto; e sistematização dessas características, em forma de critérios a serem utilizados na avaliação da produção final.

Como já afirmado anteriormente, o movimento que aqui propomos é a articulação entre produção, leitura e retorno à produção. No nosso primeiro módulo começamos com a colocação em texto proposto por Jolibert (2008) em sua proposta para o canteiro de escrita.

Esse confronto das narrativas produzidas pelos alunos define coletivamente as necessidades processuais e linguísticas. Para tanto, há o confronto dos primeiros textos, visando, por meio de uma análise comparativa, a identificação dos sucessos e os obstáculos encontrados. Essa etapa aconteceu primeiramente no nível do grupo-classe (professor juntamente com os alunos) e depois pequenos grupos, e tem como metas principais: identificar semelhanças e diferenças nos primeiros textos, explicitando o porquê; especificar o motivo das escolhas feitas “tanto em termos de conteúdo proposto (o que temos a dizer e com que objetivos) quanto em termos de paginação ou da colocação em texto (escolha da enunciação, organização, léxico...)” (JOLIBERT, 2008, p. 129). No encaminhamento dessa atividade, seguimos os seguintes procedimentos:

- Levamos para a sala de aula os textos produzidos pelos alunos, a partir de uma proposta do LDP;
- Fizemos uma análise comparativa entre dois textos utilizando um data show observando, principalmente, os sucessos e obstáculos encontrados: O que os textos têm a dizer? Quais as estratégias escolhidas? Os textos são uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho ou repetem uma história já existente?
- Em seguida, formamos grupos com quatro componentes e entregamos para cada grupo 02 textos para serem analisados. Para auxiliá-los nessa atividade, encaminhamos algumas perguntas: O que é semelhante nesses primeiros textos e por quê? O que é diferente e por quê? O texto conta uma nova

história? O que os textos têm a dizer? Existem palavras que o grupo considera que devem ser escritas de outra forma? Os textos possuem parágrafos? As personagens conversam? Existe alguma pontuação que indique essa conversa? Quais as características das personagens nos textos analisados?

- Depois das análises, discutimos sobre as respostas dadas pelos grupos e sintetizamos as conclusões. Nessa síntese, procuramos explicitar os sucessos e obstáculos encontrados na produção dos seus textos e, para nortear os próximos passos, fizemos uma tabela (que será analisada do capítulo V do presente estudo) com os elementos elencados: o que conhecemos e o que precisamos conhecer.

Após as análises e síntese das conclusões, o passo seguinte foi a apresentação da situação de produção. A apresentação da situação tem como finalidade descrever, de maneira detalhada, o projeto de comunicação a ser realizado pelos alunos. Nessa etapa, procedemos da seguinte forma:

- Revisamos os pontos apontados na aula anterior e propomos que fossem feitas novas versões do conto;
- Depois, explicitamos o projeto coletivo para a produção do conto a ser trabalhado; para quem ele é produzido (para a comunidade escolar); sua modalidade (escrita); quem participará da produção (os alunos e a professora); a forma que terá a produção (um livro de contos), que ficará disponível na biblioteca da escola;
- Na nossa sequência didática, a escolha do conto *Chapeuzinho Vermelho*, a ser trabalhado, teve como critério os primeiros textos dos alunos: dos 58 textos gerados na primeira etapa, 38 alunos escolheram a sequência do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Portanto, a escolha partiu da negociação com os próprios alunos, que decidiram pelo conto mais lido, ouvido ou assistido por eles.

Em seguida, fizemos um levantamento prévio com o aluno sobre o conto. O objetivo desse levantamento é verificar quais os conhecimentos os alunos já adquiriram nas suas interações anteriores a esse momento sobre o conto: seja na instância pública (escola) ou privada (família, amigos, televisão, internet). Geraldi (2009, p. 37) afirma que a compreensão “é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos

interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados...”. Essa fase da nossa intervenção é relevante porque permite que, a partir desse levantamento, possamos pensar em atividades que possibilitem aos alunos a expansão desses processos interlocutivos, fazendo a correlação entre o novo aprendido ao que se aprendeu anteriormente.

Para fazer o levantamento, encaminhamos as seguintes questões:

- Você sabe o que é um conto? Tente definir o que você acha que é um conto.
- O que é uma versão de um conto?
- Quantas versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” você conhece?
- Quem lhe contou ou onde você leu essa versão?

A partir das perguntas geradas por meio da análise dos textos produzidos pelos alunos, como também no levantamento sobre seus conhecimentos prévios, foi definido com a turma que precisaríamos ir em busca de textos para tentar respondê-las. As atividades realizadas nos mostravam que precisávamos saber mais. E esse querer saber mais nos impulsionou para a próxima atividade: leitura de algumas versões do conto Chapeuzinho Vermelho. Nessa fase, elaboramos os seguintes procedimentos:

- Selecionamos versões escritas do conto “Chapeuzinho Vermelho”, versões tradicionais e contemporâneas: *Capuchinho Vermelho – Perrault (1697)*; *Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm (1812)*; *Fita Verde no Cabelo – Guimarães Rosa (1992)* e *Chapeuzinho Amarelo – Chico Buarque (2003)*;
- Selecionamos versões contemporâneas pertencentes a outros domínios, como o cinema: *Deu a louca na Chapeuzinho (1 e 2)* e *A garota da capa vermelha*.

Essa escolha se deu por acreditarmos que ampliando o repertório de leituras de versões desse conto possibilitaríamos aos alunos uma análise mais aprofundada sobre os textos (o que eles têm a dizer? Quais as estratégias escolhidas pelos autores para dizer? Quais as razões para dizer? Quem são seus interlocutores?); como também, estabelecer relações entre as versões clássicas e as contemporâneas pertencentes a outros domínios para comentários e discussões acerca das características discursivas, temáticas e composicionais do texto:

- Explicamos para alunos que iríamos conhecer algumas versões do conto Chapeuzinho Vermelho, analisar e depois produzir a nossa;
- Entregamos a versão dos Irmãos Grimm (1812), fizemos a leitura compartilhada, solicitamos que os alunos lessem o texto e, em grupos, analisassem o conto, tendo como base as seguintes questões:

1. Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?
2. Onde e quando ocorreu a história narrada?
3. Qual o estado inicial da história?
4. Qual o estado final da história?
5. O que mudou entre o estado inicial e o estado final?
6. O que ou quem contribuiu para essa mudança?
7. Quem escreve essa versão?
8. Qual a finalidade desse texto?
9. Quem se interessa por esse tipo de texto?
10. Onde encontramos esse tipo de texto?
11. A leitura desse texto me ensina alguma coisa?
12. Observe o título do texto. Esse título tem relação com a história narrada?
13. Por que podemos definir esse texto como um conto?

Os questionamentos acima foram elaborados para que o aluno compreenda não só as especificidades do conto: sua organização gira em torno da narrativa e, por isso, contém em sua estrutura os elementos narrativos, mas principalmente observe o que o texto tem a dizer e reflita sobre o modo como o autor organizou o seu dito. Para tanto, buscamos auxílio nos estudos de Lopes- Rossi (2003) e do canteiro Novela de Ficção, proposto por Jolibert (1994).

- Apresentamos a segunda versão: Capuchinho Vermelho, de Perrault (1697);
- Adotamos os seguintes procedimentos: leitura compartilhada, discussão e resumo das ideias do texto;
- Para chamar a atenção dos alunos sobre o tema desenvolvido nessa versão (o que o autor tem a dizer) e possibilitarmos uma análise comparativa entre as versões, levando em consideração o contexto sócio-histórico em que foram produzidas, acrescentamos ao questionário-base as seguintes perguntas:
 1. Qual a semelhança entre as versões dos Irmãos Grimm e Perrault?
 2. Qual a diferença entre essas versões?
 3. Quantos anos se passaram entre uma versão e outra? Esse fato interfere na história dessas versões?
- Apresentamos a terceira versão escrita de Chapeuzinho Vermelho: Fita Verde no Cabelo, de Guimarães Rosa (1992).
- Fizemos a leitura compartilhada.

- Ao questionário-base, acrescentamos as seguintes questões:
 1. Quais os sentimentos vividos pela personagem principal nessa versão?
 2. Há mudança de comportamento, atitude, da personagem principal entre o início e final da história?
 3. Qual a semelhança entre essa versão e dos Irmãos Grimm?
 4. Qual a diferença entre essas versões?
- Apresentamos a quarta versão escrita: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2003).
- Circulamos entre os alunos o livro original para que eles tivessem contato com o suporte;
- Entregamos a cópia do livro para que os grupos analisassem o conto;
- Realizamos a leitura do conto em voz alta;
- Discutimos sobre o tema: do que vocês têm medo?
- Foram estabelecidas comparações entre as diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho*:
 - a) Revisamos os textos estudados e as questões propostas, ressaltando os pontos que os grupos apresentaram mais dificuldades;
 - b) Anotamos no quadro as observações feitas pelos alunos, principalmente, em relação ao que os textos “têm a dizer” e as “estratégias do dizer”;
 - c) Em uma tabela que aparecerá no capítulo V, fizemos uma análise comparativa entre as versões colocando, de um lado as semelhanças, e do outro, as diferenças entre os contos.
- Nessa etapa, assistimos à três versões de *Chapeuzinho Vermelho* criadas para o cinema: *Deu a louca na Chapeuzinho (1 e 2)* e *A garota da capa vermelha*. Adotamos os seguintes procedimentos:
 1. Explicamos para os alunos que iríamos assistir à três versões de *Chapeuzinho* criadas para o cinema;
 2. Ao término de cada filme, foi solicitado que os alunos fizessem um resumo, por escrito, do que assistiram, colocando sua opinião sobre o filme;
 3. No grupo-classe, promovemos um debate relacionando os filmes assistidos com o conto clássico, apontando semelhanças e diferenças em relação ao “que tem a dizer” e as “estratégias do dizer”;

4. Foi proposta a confecção de cartazes em grupos com o resumo do filme que o grupo mais se identificou, desenho da cena mais marcante, semelhanças e diferenças em relação à versão clássica;
5. Aconteceu a apresentação no formato de seminário em que o grupo falou sobre seu cartaz produzido e suas conclusões.

Nesse módulo, realizamos diversas atividades de leitura, em diferentes suportes, com elementos verbais e não verbais, promovendo situações didáticas que possibilitassem aos alunos uma melhor compreensão do que é uma versão de um texto, os aspectos discursivos, temáticos e composicionais das versões dos contos estudados. Para tanto, pensamos em atividades que envolvessem as modalidades oral e escrita: análises, questionários, sínteses, resumos, debates, seminários, discussões etc.

Geraldi (2003) critica a leitura como modelo a ser reproduzido pelos alunos. Portanto, baseando-se nas citações do autor, acreditamos que em nossa intervenção o movimento não é de reprodução de um modelo pelos seguintes argumentos:

- 1) A entrada do texto para a leitura no nosso projeto se deu a partir dos problemas diagnosticados nas análises dos contos produzidos pelos alunos, no sentido de buscar respostas às perguntas geradas na produção. “E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula [...] é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção” (GERALDI, 2003, p. 178).
- 2) Buscamos, nas leituras das diferentes versões, possibilitar aos alunos a observação da relação existente entre as versões e o contexto histórico-social em que foram produzidas e como esse contexto interfere no que “se tem a dizer”, não para os alunos repetirem o dito pelos autores e sim para que, ao produzirem, voltem-se para o seu contexto de produção, suas experiências, seu vivido:

[...] a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes. É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas [...] (GERALDI, 2003, p. 171).

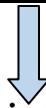
- 3) A leitura de diferentes versões de Chapeuzinho Vermelho possibilitou aos alunos não só a ampliação do que eles “tinham a dizer”, como também a forma de dizer,

não pela repetição das estratégias utilizadas, mas pela observação dessas estratégias.

Mas não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também [...] Também refletir sobre o modo como os outros organizam o que tinham a dizer pode ser a razão de leituras (GERALDI, 2003, p. 181).

SEGUNDO MÓDULO

Módulo didático voltado para a produção escrita do conto



Sequência didática

- ✓ Produção da segunda versão do conto Chapeuzinho Vermelho pelo aluno com base nos estudos já realizados;
- ✓ Revisão colaborativa do texto: em grupos, os alunos analisam as versões dos colegas, atentando para os aspectos discursivos, temáticos e composicionais do texto, sob a orientação do professor;
- ✓ Produção da terceira versão;
- ✓ Revisão individual do texto: nessa fase, serão enfatizadas as características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam (2011) e da concepção de “canteiros”, de Jolibert (2008) e se fará a correção ortográfica para a produção final;
- ✓ Produção da versão final.

No segundo módulo, primeiramente, foi realizada a produção da segunda versão do conto Chapeuzinho Vermelho, pelo aluno, com base no levantamento já realizado.

Em outro momento, promovemos uma revisão colaborativa do texto, que seguiu os seguintes procedimentos:

1. Análise de dois textos produzidos pelos alunos no grupo-classe, atentando para os aspectos discursivos, temáticos e composicionais do conto. Nessa fase, foram observadas, principalmente, as fases da narrativa contempladas nos textos analisados, buscando juntamente com a turma quais os pontos precisavam ser revistos: ajustes, complementos;

2. Reescrita de um texto analisado, ampliando o “o que tem a dizer” dentro das fases da narrativa;
3. Análise colaborativa dos textos dos alunos em duplas: entregamos para cada dupla dois textos para serem analisados, observando principalmente o que os textos dizem. As fases contempladas ou não da narrativa, se produziram uma nova versão. Para auxiliá-los nessa tarefa, usamos o mesmo questionário utilizado nas análises anteriores.

Depois do desenvolvimento dessas atividades de revisão, propomos aos alunos que, com base nas análises feitas, elaborassem a reescrita dos seus textos. Assim, tivemos a reescrita da terceira versão.

Na fase de revisão individual do texto, foram detalhadas as características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam (2011) e da concepção de “canteiros” de Jolibert (2008), especificamente, no que se refere ao canteiro Novela de Ficção.

Foram realizadas as seguintes atividades:

- Aula abordando a estrutura da narrativa segundo Adam;
- Análise da versão de Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm no grupo-classe, identificando as fases da narrativa;
- Análise individual dos seus contos, observando a sequência narrativa a partir de um modelo de quadro de planejamento do texto proposto por Jolibert (1994);
- Reescrita parcial do texto (sob a supervisão da professora). Solicitamos aos alunos que desenvolvessem as fases apresentadas no planejamento de seus textos, complementando, alterando, acrescentando, hierarquizando as informações que fossem necessárias;
- Revisão colaborativa: repetições, pontuação e ortografia;
- Reescrita parcial do texto: atentando para a paragrafação, pontuação, repetição e ortografia;
- Produção da versão final.

Segundo Bonini (2005), os estudos que debatem sobre o ensino de língua materna, incluem as sequências como conteúdos programáticos a partir de Adam (1992) ou Bronckart (1985), que propõe o trabalho com o texto, tendo como base o conceito de gênero de Bakhtin (1953).

Nos documentos oficiais é sugerido o trabalho com as sequências tipológicas, principalmente nas atividades de leitura de textos escritos e na prática de análise linguística, tendo como fundamento os seguintes objetivos quanto à leitura:

Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero (BRASIL, 1998, p. 56).

Já na prática de análise linguística, os PCNs têm como objetivos principais: “Análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior do gênero” (BRASIL, 1998, p. 60).

Dolz & Schneuwly (2013) propõem que os gêneros a serem ensinados sejam agrupados de acordo com as competências que se pretenda desenvolver (o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever), enquanto os PCNs estabelecem esse agrupamento tendo como princípio a circulação social dos gêneros (em literários, de imprensa etc) e Bonini (2005) defende, segundo a instância social de ocorrência dos gêneros.

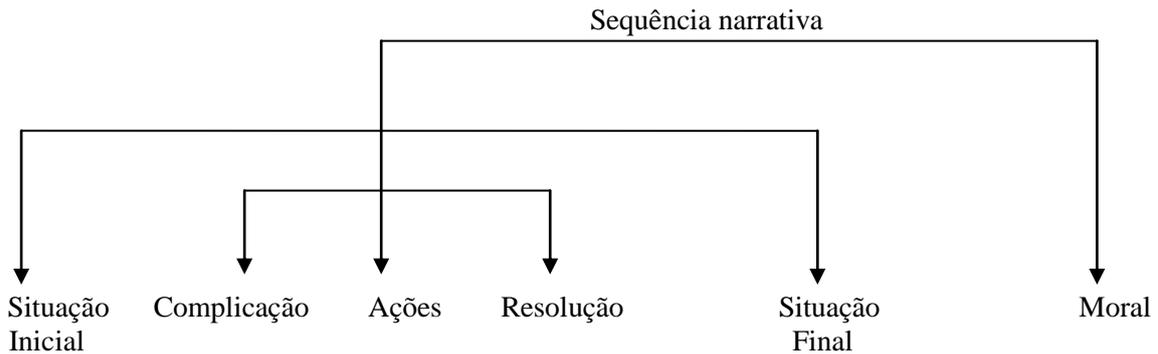
Consideramos, para nossa intervenção, as concepções sobre as sequências textuais de Adam (2011), que propõe uma interseção interdisciplinar entre a análise do discurso e a linguística textual, defendendo a ideia de tipologia a partir da estrutura sequencial prototípica dos textos. Adam propõe cinco tipos de estruturas sequenciais de base: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

A estrutura sequencial narrativa parte de seis características. A saber:

1. A sucessão de eventos: a narrativa pressupõe uma delimitação de um evento, que desencadeia uma sucessão de acontecimentos. Ou seja, um evento é sempre consequência de outro anterior, alinhados em ordem temporal;
2. A unidade temática: mesmo que na narrativa existam vários personagens, um deverá ser privilegiado em detrimento dos outros, funcionando como o protagonista da narrativa, o sujeito agente;
3. Os predicados transformados: passagem de um estado para outro (de alegre para triste, de bom para mau, de saudável para doente etc.), por meio do desenrolar dos eventos, os personagens podem ser transformados;
4. O processo: a narrativa deve ter um início, um meio e um fim. No início tem-se uma situação estabelecida, no meio, um evento que transforma essa situação inicial e essa transformação transcorre em direção ao fim;

5. A intriga: na narrativa, o evento posterior aparece como tendo sido causado por algo anterior. E essa relação causa e consequência é orquestrada de modo a dar sustentação aos fatos narrados;
6. A moral: reflexão sobre o fato narrado. Pode vir de forma explícita ou implícita.

Baseado nessas características, é elaborado o seguinte esquema representando a sequência narrativa:

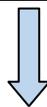


Fonte: Bonini (2005).

Depois da entrega da versão definitiva dos seus contos, desenvolvemos as atividades do terceiro módulo. Adotamos os seguintes procedimentos:

TERCEIRO MÓDULO

Módulo didático relacionado à divulgação ao público



Sequência didática

- ✓ Produção de um livro de contos, contendo as versões de Chapeuzinho Vermelho produzidas pelos alunos com ilustrações;
- ✓ Elaboração de convites ao público para a apresentação do livro;
- ✓ Demais providências para a realização e o êxito do evento que ocorrerá durante uma manhã de autógrafos, promovido pela escola.

Nessa fase da intervenção, procuramos fazer os encaminhamentos para a divulgação do livro à comunidade:

- Os alunos fizeram a escolha do título do livro;
- Ilustrações dos contos produzidos (elaboradas pelos alunos do 6º ano e um aluno do 1º ano do Ensino Médio da escola);
- Encaminhamento do material produzido para uma gráfica;
- Elaboração dos convites para a comunidade escolar;
- Planejamento do evento: recursos disponíveis, recepção dos convidados, apresentação dos textos produzidos etc.

Segundo Geraldi (2003), a materialização de um texto em um gênero discursivo está relacionada a uma situação discursiva determinada. Logo, para tornar-se efetivamente locutor, o aluno precisa de condições necessárias à produção de seu texto, a saber:

- a) *Definição de interlocutores*: nosso projeto de produção de textos tem uma situação discursiva real, destinado a interlocutores reais: a produção de um livro de contos para toda a comunidade e que fará parte do acervo da biblioteca da escola. Portanto, não será uma mera tarefa escolar;
- b) *Razões para dizer*: os alunos se sentem motivados na produção dos contos, pois sabem que seus escritos serão valorizados pela escola (já que fará parte do acervo da biblioteca) e também por seus familiares que estarão no coquetel de lançamento do livro;
- c) *Ter o que dizer*: os textos produzidos possibilitarão aos alunos trazer para a escola o que a própria escola, comunidade e suas próprias famílias muitas vezes desconhecem ou apenas têm uma imagem. A escola conhece os contos produzidos por autores consagrados pela herança cultural, o que eles dizem e como dizem, mas não raras vezes, não tem conhecimento sobre o que os alunos têm a dizer, a experiência do vivido, as perspectivas que cada história individual permite. Nos contos produzidos pelos alunos, é possível observar em seus temas, quem é esse aluno, do que ele gosta, como vê o mundo, suas crenças, seus medos, suas aprendizagens e seus ensinamentos;
- d) *A escolha de estratégias*: a seleção das estratégias dessa situação discursiva se deu no processo conjunto (professor e aluno). Conforme aponta Geraldi

(2003), elas são construídas tendo como referência tanto “o que tem a dizer”, como também “das razões para dizer a quem se diz”. Nesse sentido, foi questionando, sugerindo, testando, apontando caminhos, que tentamos auxiliar nossos alunos a desenvolver seus textos de modo adequado a situação de comunicação. Desse modo, como ressalta Geraldi (2003), o professor torna-se co-autor dos textos de seus alunos.

Explicitados os procedimentos teórico-metodológicos de nosso estudo, descreveremos e analisaremos no próximo capítulo, a fase de identificação do problema, momento em que houve a primeira produção dos textos pelos alunos que norteou o planejamento de nossa intervenção.

4. QUANDO TRANSFORMAR AS REDAÇÕES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS?

Neste capítulo, apresentamos a análise dos textos produzidos pelos alunos, gerados a partir de uma atividade narrativa proposta pelo livro didático de Português (LDP). Essa fase de geração de registros já foi descrita nos procedimentos metodológicos¹⁰ desta pesquisa. Como já foi sinalizado no Capítulo III, os textos foram gerados em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (6º ano A – matutino e 6º ano B – vespertino) da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley.

Coracini (2011), em seus estudos sobre o livro didático de Língua Portuguesa, ressalta que esse material, mesmo nas situações em que tenta colocar o aluno como enunciador, o faz indicando o passo a passo, através de roteiros, fórmulas, indicando o tema, ações e até mesmo as palavras que devem ser usadas. Dessa forma, o aluno produz o seu texto exatamente como o livro didático determina e na mesma ordem estabelecida pelo material. Essa produção textual, então, é apenas mais uma tarefa escolar, obrigatória e vigiada, em que o vivido, as possibilidades de cada um são a todo o momento, cerceadas.

Em função desse pressuposto, vamos nos concentrar, principalmente, na análise do conteúdo (o “dizer” e o como “dizer”), desenvolvidos pelos estudantes nos textos gerados, buscando identificar quais os efeitos que uma atividade de produção textual roteirizada provoca nos textos produzidos pelos alunos.

Para tanto, primeiramente, fizemos uma leitura da proposta narrativa do LDP, no sentido de identificar a roteirização presente e contextualizar a análise. Em seguida, partimos para a análise dos textos gerados.

4.1. A proposta narrativa do LDP: contextualizando a análise

Na análise da atividade, observamos que a roteirização se apresenta em comandos ou “sugestões” na linguagem verbal e também não verbal. A proposta traz orientações de como o aluno deve escrever seu conto, indicando passo a passo o caminho a ser seguido para sua produção.

¹⁰ Ver Capítulo III, p. 53.

Proposta do 6º ano – Reprodução da página do LDP H – PNLD/2008

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a seqüência. Veja:
 - menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile
- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a língua padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso** (p. 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



41

Fonte: CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*, 5ª série. 4.ed. São Paulo: Atual, 2006. (p. 41-42).
Atividade selecionada por Ribeiro (2012).

Observamos, na atividade, que o estudante deverá reinventar um conto maravilhoso. Mas, para cumprir essa tarefa terá que seguir as orientações dadas. Vejamos o primeiro item:
1) *Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir:*

No item ‘a’, é apresentada ao aluno uma lista de palavras que indica um conto maravilhoso já conhecido. A essa lista acrescenta-se um elemento que, no conto clássico não existia, quebrando propositalmente a seqüência do conto tradicional. Veja: - (*menina – bosque – lobo – avó – helicóptero*); - (*Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé*); - (*Bela Adormecida – príncipe encantado – conjunto de rock – bruxa boa*).

No item ‘b’, o autor do livro didático “pede” que o aluno escolha uma das seqüências e “reinvente” a história, acrescentando a essa “nova” história o elemento novo correspondente

à palavra que destoa das outras. Em seguida, o autor indica o passo a passo que o aluno deverá seguir: *a) escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão; b) comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão ou ao contrário; c) “se quiser”, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos; d) procure criar um final inesperado, se possível engraçado.* Essa roteirização apresenta as ideias que o aluno deverá abordar na produção do seu conto, sugere o que “tem a dizer”.

Assim, além do tema sugerido (as sequências com os contos já conhecidos) e das ações dirigidas (*veja, escolha, comece, dê, procure*), o roteiro delimita as palavras que devem ser introduzidas na “versão” do aluno (*helicóptero, chulé, conjunto de rock, pernil assado, um extraterrestre*). Ou seja, compete ao aluno apenas executar o roteiro apresentado. Nesse sentido:

O livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue o “script” pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu “script”. O professor executa algumas atividades (pede para o aluno *copiar, seguir o modelo, transformar conforme o exemplo* etc.) enquanto que o aluno executa outras (copia, segue o modelo, transforma conforme o exemplo etc.) (CARMAGNANI, 2011, p. 131).

No item ‘c’, como a atividade proposta trata de um conto maravilhoso, e geralmente nos contos tradicionais, nos modelos canônicos, iniciam com a expressão “Era uma vez”, o autor do livro didático “sugere” que os alunos iniciem seus textos com a expressão “**Era uma vez**” ou “*outra que conduza a um tempo passado e impreciso*” e é também pelo mesmo motivo: seguir o modelo canônico, que na atividade proposta, embora o autor do livro didático coloque a possibilidade ao aluno de opções: *era uma vez ou outra expressão*, percebe-se que “**Era uma vez**” está em negrito. Portanto, não é difícil para o leitor imaginar como os alunos provavelmente irão iniciar seus textos. Nesse item, o autor, em uma linguagem prescritiva (como em toda a atividade) propõe até mesmo as palavras com as quais os alunos devem iniciar seus contos.

Na primeira sequência de palavras no item a (*menina – bosque – lobo – avó – helicóptero*) aparece ao lado direito da página, a figura de um helicóptero com o piloto e um acompanhante que joga uma corda para salvar “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo Mau”. A cena tem como representação de cenário o bosque. Consideramos esse desenho (linguagem não verbal), como mais uma instrução ao aluno indicando como deve proceder, dessa vez, sugerindo qual o possível final, que inclua o elemento que destoa da narrativa tradicional do conto. Acrescentamos que o efeito dessa roteirização por meio do desenho terá

seus reflexos não só na escrita do final do conto escrito pelos alunos, como também na própria escolha da lista de palavras, para a produção dos seus textos, como será percebido na análise dos primeiros textos produzidos.

A proposta se caracteriza, principalmente, por uso de uma linguagem prescritiva, cheia de imperativos, embora muitas vezes modalizada, dando a ideia de sugestão: “*se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos*”, “*Procure criar um final inesperado, se possível engraçado*”.

A proposta apresenta aspectos também positivos, pois deixa claro para o aluno o possível interlocutor do texto, a divulgação e a circulação (*Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre** proposta no capítulo **Intervalo** e será lido por seus colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento*). Apesar de essa proposta apresentar uma lista de palavras que, de certa forma, induz o aluno à reprodução de um texto já conhecido, essa atividade possibilita acrescentar algo novo ao conto maravilhoso canônico que, com a intervenção do professor, ampliando a proposta, possibilitaria ao aluno uma escrita criativa.

4.2. A análise dos dados gerados

O número total de textos gerados foi de 58 (cinquenta e oito), 33 (trinta e três) no 6º ano A do turno matutino e 25 (vinte e cinco) no 6º ano B do turno vespertino.

Vamos proceder à análise dos textos dos alunos, considerando três aspectos:

1. Levantamento quantitativo e qualitativo, tendo como *corpus* os 58 textos, com base nos seguintes aspectos: a) em relação às escolhas das sequências; b) quantos textos reproduziram o conto clássico e, c) quantos ousaram e escreveram algo novo, extrapolando assim, a roteirização presente na atividade proposta do livro didático;
2. Análise da sequência mais escolhida, tendo como *corpus* 38 textos (22 textos na turma A e 16 textos na turma B) observando para cada roteiro, quantos textos seguiram o passo a passo, da atividade proposta;
3. Análise dos textos gerados, tendo como *corpus* 6 (seis) textos para demonstrar o roteiro seguido e o conteúdo desenvolvido pelos alunos nas suas versões do conto. Selecionamos seis textos do 6º ano da turma A, pois foi a turma escolhida para o desenvolvimento da intervenção, visto que, é nessa turma que a professora leciona. Os recortes selecionados, a nosso ver, são representativos para o que pretendemos

analisar, de modo geral, os outros se aproximam da forma, estilo e desenvolvimento do tema.

Partimos da hipótese de que os alunos escreveram o conteúdo de suas versões a partir do contato que tiveram com a versão de Chapeuzinho Vermelho que está armazenada em sua memória; o que é indicação de que uma proposta narrativa roteirizada leva a pouco desenvolvimento da escrita, uma vez que os alunos tendem a seguir apenas o comando e optam pelo que já lhes é familiar.

Observamos estudantes com atitudes variadas: alguns começaram logo a escrever, demonstrando confiança no seu entendimento dos comandos, outros ficaram indecisos para começar, mas não fizeram nenhuma pergunta sobre a atividade. Só um aluno questionou o porquê dessa atividade e se poderia modificá-la.

4.2.1. A sequência de palavras da atividade do LDP

Nosso corpus nesse primeiro aspecto analisado é constituído de 58 textos. Primeiramente separamos os textos por sequência escolhida para fazermos um levantamento quantitativo em relação à escolha das sequências. Isto é, para cada sequência quantos textos foram produzidos. Feito o levantamento, obtivemos o resultado mostrado no quadro abaixo.

QUADRO 2 - Resultado do levantamento obtido

Sequência	Nº de textos
1- menina – bosque – lobo – avó – helicóptero	38
2 -Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal - chulé	7
3-João e Maria – uma casinha de doces – a bruxa – o forno – um pernil assado	6
4-Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile	6
5-Aladim– gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os quarenta ladrões	1
TOTAL	58

Fonte: Autoria própria (2014).

Como podemos observar no quadro acima, a maioria dos alunos escolheu para produção do conto a primeira sequência de palavras (menina – bosque – lobo – avó – helicóptero). Atribuímos esse fato, possivelmente, a dois aspectos: a) foi o conto maravilhoso

mais ouvido, assistido ou lido pelos alunos e, b) devido à forma como o autor do livro didático roteirizou esta proposta. Além da lista de palavras, ainda acrescentou no lado direito da página, a figura de um helicóptero com um caçador e um passageiro dentro, jogando a corda e salvando “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo Mau”, sugerindo ao aluno um possível final, que inclua o elemento que destoa da narrativa tradicional. Para o aluno, era mais “fácil” optar pela sequência que já mostrasse como incluir na narrativa tradicional esse novo elemento.

4.2.2. Reprodução ou Produção?¹¹

Depois dessa etapa, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa, verificando os seguintes aspectos: a) quantos textos reproduziram o conto clássico; e b) quantos ousam e escrevem um novo enredo, extrapolando assim, a roteirização proposta na atividade do livro didático. Como resultado dessa análise, obtivemos o seguinte quadro:

QUADRO 3 – Resultado da análise

Sequência	Reprodução	Produção
1 menina – bosque – lobo – avó – helicóptero	32	6
2 Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal - chulé	5	2
3 João e Maria – uma casinha de doces – a bruxa – o forno – um pernil assado	5	1
4 Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile	4	2
5 Aladim– gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os quarenta ladrões	1	0
TOTAL	47	11

Fonte: Autoria própria (2014).

¹¹ Consideramos como **reprodução** os textos que escreveram o mesmo enredo do conto clássico. Ou seja, mesmo acrescentado o elemento novo pedido na atividade, não se desprenderam da história que possivelmente ouviram ou leram em outras interações. Já **produção**, neste trabalho, entendemos os textos que realmente construíram uma nova versão do conto clássico. O que significa dizer que ao acrescentar a palavra que destoa da sequência escolhida, desenvolveram também um novo enredo com o acréscimo de outras informações.

Observamos que dos 58 (cinquenta e oito textos), 47 (quarenta e sete) reproduziram o conto clássico da sequência escolhida e 11 (onze) escreveram um novo enredo, desprendendo-se do conto tradicional. O que revela que a roteirização presente na atividade não possibilitou a maioria dos alunos uma escrita criativa. Mas será que a criatividade está relacionada “a existência do dom de escrever”? (GERALDI, 2010), será que a simples indicação dos passos a seguir são o suficiente para o aluno produzir e não reproduzir uma história?

Segundo Geraldi (2010), é preciso mais trabalho quando se pensa em produção, uma atividade como esta apresentada neste estudo, solicita ao aluno que produza um texto, como se para produzir bastasse ao aluno estar inspirado, criando-se a ilusão de que ao estudante compete seguir as indicações e colocar em sua história a palavra nova (*helicóptero, chulé, conjunto de rock, pernil assado, um extraterrestre*) e terá construído uma nova versão para o conto já conhecido.

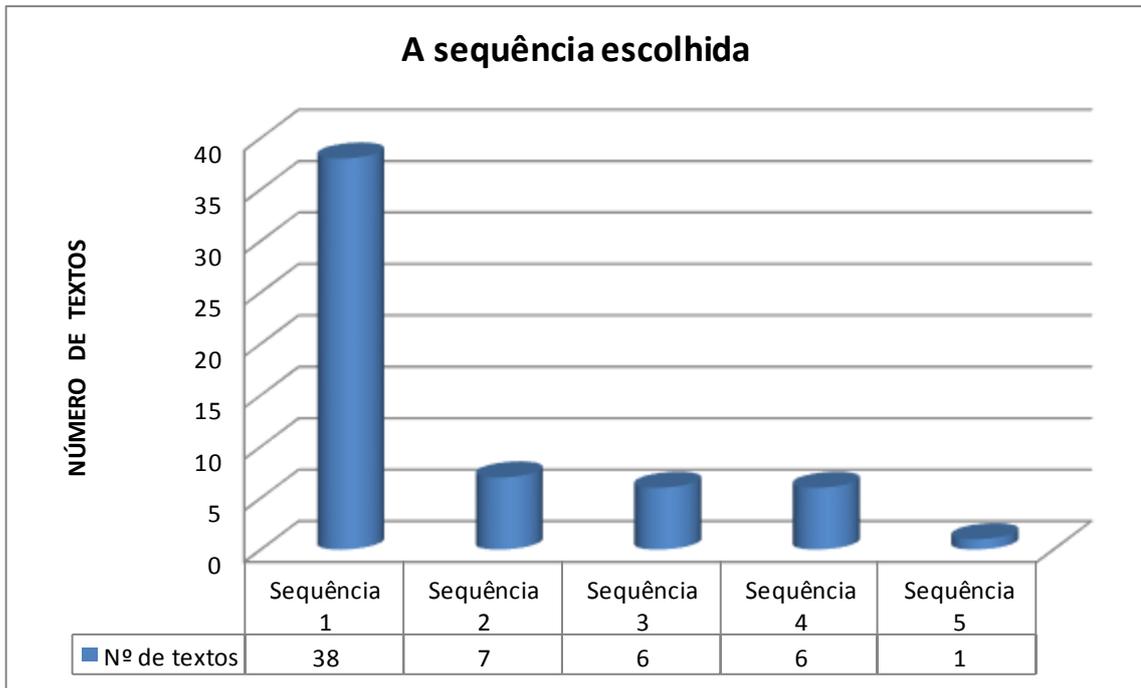
Na leitura dos textos para a análise dessa fase, percebemos que alguns alunos copiaram apenas trechos dos textos dos colegas. Esse fato aconteceu, principalmente, com os textos gerados na turma B, possivelmente porque os alunos não terminaram no tempo previsto e pediram para terminar a atividade em casa, entregando em outro momento, revelando sua desmotivação diante da tarefa proposta, como ressalta Geraldi (2010), muita escrita pouco texto, o que compromete duas condições fundamentais para a produção de um texto: *ter o que dizer e ter uma razão para dizer o que se tem a dizer*. A seguir, iremos apresentar o passo a passo do conto clássico mais escolhido pelos alunos para a escrita do texto.

4.2.3. O passo a passo no conto de Chapeuzinho Vermelho

Fizemos um recorte no *corpus* inicial de 58 textos e selecionamos, para uma análise mais detalhada, os textos referentes à sequência 1, visto que foi a mais escolhida pelos alunos para a escrita dos seus contos (menina – bosque – lobo – avó – helicóptero), totalizando 38 textos. Como demonstra o gráfico seguinte¹².

¹² Ver quadro 1, p. 84.

Gráfico1 - Representativo do quadro 2



Fonte: Autoria própria (2014).

O Gráfico acima representa o número de textos gerados para cada sequência. Conforme sinalizado pelos cilindros, a sequência 1 representa trinta e oito textos; a sequência 2: sete textos; a sequência 3: seis textos; a sequência 4: seis textos e a sequência 5 com um texto gerado.

Nessa etapa, observamos o seguimento das orientações dadas na atividade pelos alunos e qual o efeito causado nas suas narrativas. Vejamos:

As orientações dadas na atividade	Nº de textos
a) Utilizou todas as palavras da sequência	31
b) Acrescentaram a palavra helicóptero	34
c) Herói: caçador e o helicóptero	14
d) Herói: caçador	4
e) Herói: helicóptero	14
f) Herói: lobo	1
g) Vilão: lobo	37
h) Vilão: menina	1
i) Final inesperado	6
j) Era uma vez	31
l) Helicóptero no final da narrativa	30

Fonte: Autoria própria (2014).

- a) *Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja: menina – bosque – lobo – avó – helicóptero.*
- b) *Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão [...] Procure criar um final inesperado.*
- c) *Inicie o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso.*

Verificamos, primeiramente, quantas narrativas possuíam todas as palavras da sequência escolhida e depois, quantos alunos acrescentaram o elemento novo (helicóptero) à sua narrativa. Dos 38 (trinta e oito) textos, 31 (trinta e um) seguiram toda a sequência de palavras, muitas vezes na mesma ordem dada pela atividade e 34 (trinta e quatro) acrescentaram a palavra helicóptero em sua narrativa.

Quanto à orientação: *Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão*, a maioria dos textos observados trazia o caçador junto com o helicóptero como herói: 14 (quatorze textos) ou o helicóptero como representação do herói: 14 (quatorze textos). Temos ainda como herói das narrativas: o caçador sozinho 4 (quatro textos) e o lobo 1 (um texto). Para representar o vilão, a maioria escolheu o lobo: 33 (trinta e sete textos) e um texto trazia a menina como vilã de sua história. É interessante destacar que alguns textos que colocaram o helicóptero como o salvador, personificaram esse objeto, pois não fazem referência a ninguém que estivesse pilotando, é o próprio helicóptero que surge para salvar a Chapeuzinho e sua avó, como pode ser observado no trecho¹³ abaixo:

*[...] ai o lobo se alevanta abril a porta mais o **helicóptero** **apareceu** salvou a vovozinha prendeu o lobo e salvou chapeuzinho vermelho e fim.*

TIHS

A terceira orientação: *Procure criar um final inesperado*, das 38 (trinta e oito) narrativas, 6 (seis) tiveram o desfecho diferente do conto clássico e, em algumas, os alunos

¹³ Os textos produzidos pelos alunos estão com os seguintes códigos de identificação:

T: texto;

1: o primeiro texto colocado na dissertação (1, 2, 3...);

HS: as iniciais do primeiro e do último nome do estudante.

Não realizamos nenhuma correção linguística nos textos, digitamos da mesma maneira que os alunos escreveram.

não escreveram até o final da narrativa; só iniciaram a história e entregaram, ou copiaram do colega o trecho inicial. Observamos que a preocupação deles era cumprir aquela tarefa. Portanto, procuraram copiar trechos que tivessem alguns nomes da sequência. Vejamos:

Era uma vez uma menina que vivia indo para a casa de sua avó um dia ela pediu para ir para casa de sua avó e sua mãe aproveitou para mandar uns bolinhos para sua vó.

T2IS

Quanto à orientação sobre como os alunos deveriam iniciar seus textos: *Inicie pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso*, a maioria optou pela expressão mais clássica: trinta e um textos. Geraldi (2003) afirma que algumas expressões são caracterizadoras da configuração e inscrevem um texto em determinada classe, *Era uma vez*, então, insere o texto que se segue numa certa configuração: uma história que não é real, é uma ficção.

Em relação ao desenho ao lado direito da página, com o helicóptero salvando “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo”, que consideramos mais uma roteirização da atividade, sugerindo ao aluno o possível final para sua história, verificamos que a maioria (trinta textos) dos alunos colocou o helicóptero no final de suas narrativas.

Das análises descritas acima, podemos inferir que a roteirização presente nessa atividade aplicada, os comandos, o passo a passo, instruções e até mesmo o desenho, provocaram uma homogeneização na maioria dos textos. Esse fato é visível, principalmente, quando observamos o número de alunos que utilizaram as mesmas estratégias para dizer: a escolha das palavras que usaram, onde colocaram o elemento novo, como iniciaram suas narrativas, a escolha do vilão ou do herói. Isto é, o que “tem a dizer” e o “como dizer” foram determinados pela atividade, como se os sujeitos fossem iguais, com as mesmas experiências, as mesmas vivências, que nessas narrativas não aparecem, pois, a maioria reproduz um enredo clássico.

Possivelmente, essa atividade aplicada com alunos que possuem um conhecimento prévio maior sobre o conto e principalmente mais leituras de outras versões de um conto, tivesse um efeito diferente. Nesse sentido, Pietri (2009) ressalta que a escolha de textos para a leitura e atividades propostas no LDP, é realizada a partir de uma imagem que os autores possuem sobre o aluno e também sobre o professor. Afirma ainda (p. 24):

A escola recebe alunos com diferentes níveis de letramento e, para não ser excludente, ela não pode desconsiderar essas diferenças sob pena de esperar

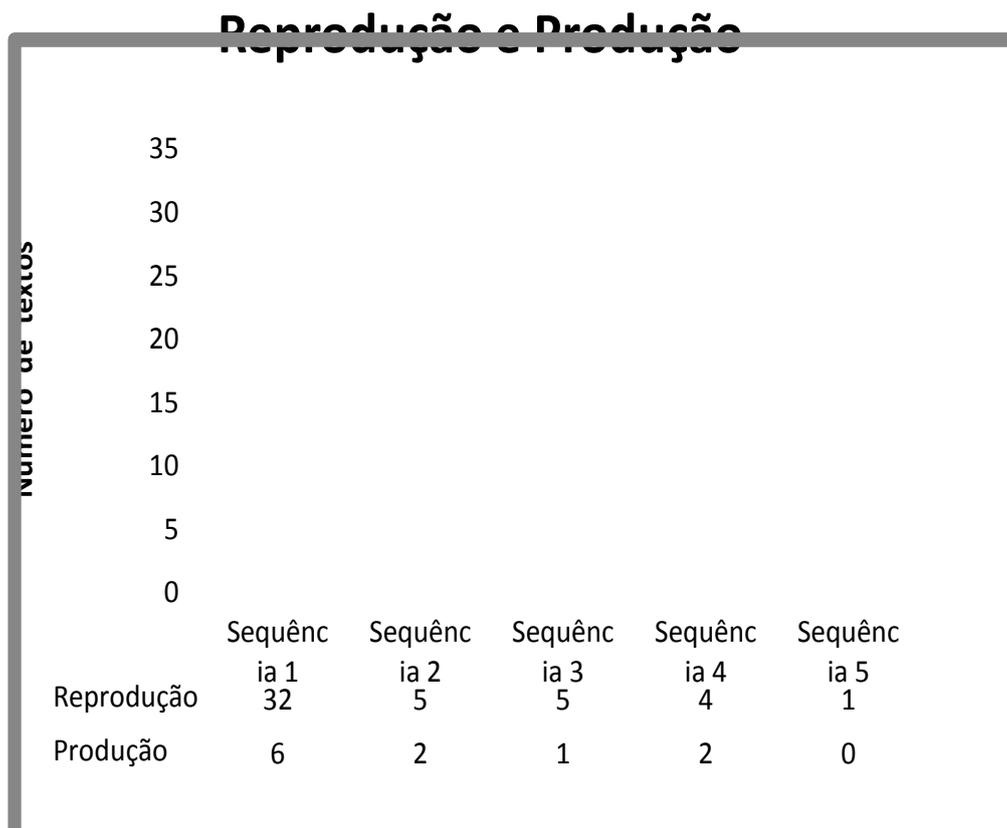
os mesmos conhecimentos prévios de alunos provindos de grupos sociais altamente letrados e de alunos provindos de comunidades tipicamente orais.

Nesse sentido, cabe ao professor, que conhece seus alunos, analisar essas atividades e propor as devidas intervenções visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

4.2.4. A roteirização e os textos gerados

Para representar nossa análise, selecionamos alguns textos referentes à sequência mais escolhida: (menina – bosque – lobo – avó – helicóptero), observando como os alunos procederam na construção de seus textos. No quadro 2¹⁴, deste capítulo, vimos que a maioria dos estudantes reproduziu o conto clássico, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico representativo do quadro 3



Fonte: Autoria própria (2014).

Na leitura do gráfico representativo de reprodução e produção, observamos conforme as cores sinalizadas, que na sequência 1, dos trinta e oito textos gerados, trinta e dois

¹⁴ Ver quadro 2, p. 85.

reproduziram (cor azul) e seis produziram uma nova versão (cor vermelha); na sequência 2: dos sete textos, cinco reproduziram e 2 produziram; sequência 3: dos seis textos, cinco reproduziram e um produziu; sequência 4: dos seis textos, quatro reproduziram e dois produziram e na sequência 5: um texto reproduziu.

Analisaremos, primeiramente, os textos que representam os estudantes que reproduziram o conto tradicional (seis textos) e, em seguida, os textos que produziram uma nova versão (um texto).

4.2.4.1. Identificando o problema

Texto 1

Sem título

*1*Uma menina camiando pela a floresta. Esa minina era achapeuzinho vermelho ela
*2*estava indo para acasada vovó i então um lobo apareceu. Ela continuou camiado pela
*3*floresta e o lobo continuou a seguir o lobo pedil a sesta dela e ela coreu pela a
*4*floresta. Ela chegou a casa da vovó o lobo tanben ja tinha chegado a casa da vovó o
*5*lobo foi ate a cama da vovó e aengolil e a chapelzinho foi (...) a casa e dise quiolhos
*6*grandes vose ten qui narigão você tem qui dentes enormes voce tem e então o lobo
*7*tentou engolir a ela coreu e (...)um casador achapeusinho achamou ele pediu reforso
*8*ao elicopitero com bala de tranquilisante o teteu e resgatou a vovó

FIN

T3JS

Observamos que o aluno se preocupou em utilizar todas as palavras sugeridas pela atividade na sequência escolhida (menina – bosque – lobo – avó – helicóptero). Vejamos: *linha 1 – menina e floresta; linha 2 – vovó e lobo e linha 8 – helicóptero*. Percebe-se que, além de usar as mesmas palavras, o texto é construído colocando as palavras na mesma ordem dada pela proposta.

Outros aspectos observados, que indicam que o aluno seguiu o roteiro apresentado na proposta: *linha 7 e 8 – aparece o novo elemento na narrativa, o helicóptero, que é chamado pelo caçador, o caçador pediu reforço ao helicóptero, que antes ser inanimado foi personificado, porque o helicóptero desceu e resgatou a vovó*. Porém, a entrada desse elemento novo não proporcionou um final inesperado na narrativa, o aluno apenas reproduziu o conto clássico que a sequência de palavras sugeria e acrescentou a palavra helicóptero no final, repetindo o que atividade proposta também sugere como possível final: o desenho do helicóptero, salvando “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo Mau”.

Texto 2

Chapeuzinho vermelho

1Era uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho vermelho um dia bem lindo
 2ensolarado a mãe dela mandou ela ir ate a casa da avó dela deixar alguns doces para ela
 3porque ela estava muito doente e chapeuzinho foi deixar os doces a mãe dela mandou ela ir
 4deixar os doces pelo caminho mais curto e chapeuzinho foi pela floresta que era mais longe
 5chegando bem perto ela encontrou um lobo muito feio o lobo perguntou o que você leva ai
 6nessa sexta chapeuzinho falou doces para a minha avó ela esta muito doente o lobo foi
 7embora pegou um atalho para a casa da avó quando chegou lá o lobo tinha ingulido a vovó
 8enteira o lobo se vestiu com a roupa da vovó chapeuzinho chegou e bateu na porta.toc.toc
 9quem éo lobo responde era chapeuzinho vermelho o lobo disse entre minha netinha
 10chapeuzinho disse trouxe alguns doces para você chapeuzinho disse que olhos grandes você
 11tem e para te ver melhor, que dentes grandes você tem e para morder melhor minha netinha
 12chapeuzinho percebeu que era o lobo e resolveu chamar uma pessoa. Ia passando um
 13helicóptero e chapeuzinho chamou o homem para tirar a vóvózinha o homem pegou uma
 14tesoura cortou a barriga do lobo tirou a vovó o lobo morreu eles viveram feliz para sempre

FIM

T4MS

No texto 2 observamos que o estudante na construção de sua versão, seguiu o passo a passo proposto pela atividade narrativa: 1) repetição de todas as palavras da sequência: *linha 1 – menina, linha 2 – avó, linha 4 – floresta, linha 5- lobo e linha 13 – helicóptero*; 2) *linha 1 - O conto inicia-se com “Era uma vez”, como colocado na proposta que destaca “Era uma vez” em negrito, sugerindo as palavras que o aluno deve usar para iniciar seu conto*; 3) *linha 13 – Usou o elemento novo no final da narrativa, mas novamente nesse texto, percebe-se que esse elemento não deu um final inesperado ao conto do aluno, o final é o mesmo do texto 1: o helicóptero salva a vovó e a “Chapeuzinho Vermelho”*.

Assim, o aluno reproduz a mesma versão do conto clássico do texto 1, em que temos representando o vilão o “Lobo Mau” e o herói o homem e seu helicóptero que, como nos mostra na linha 12 e 13 – *Ia passando um helicóptero*, o aluno não tinha argumentos para a presença do helicóptero no meio do caminho, pois representa o elemento novo em versão já conhecida, então resolve o problema seguindo a sugestão dada pela atividade (por meio do desenho já citado acima) e afirma que o helicóptero ia passando por ali, na floresta, casualmente, onde passam lobos, meninas, os três porquinhos...

Texto 3**Chapelzinho Vermelho**

1 Era uma vez uma menina que o nome dela era chapelzinho vermelho e um dia a
 2 mãe dela pediu para levar uma sexta de doces para a sua avó que era depois do
 3 bosque e chapelzinho foi e derrepente apareceu um lobo ele estava perseguindo
 4 ela e o lobo foi na frente para chegar mais rápido do que a menina e o lobo
 5 chegando lá engoliu a vovó e se vestiu com as roupas da vovó chapelzinho
 6 chegando na casa da avó e disse que olhos grandes você tem e que orelhas
 7 grandes você tem vovó e que boca grande você tem vovó e o lobo respondeu é
 8 pra te comer melhor e nessa hora tinha um helicóptero passando por lá e o
 9 caçador viu que estava acontecendo alguma coisa e ele foi lá ver o que estava
 10 acontecendo chegando ele viu que o lobo estava querendo comer ela o caçador
 11 pegou a faca e meteu na barriga do lobo e viu que a vovó estava dentro da
 12 barriga do lobo o lobo foi embora sem comer nada e o cacada, a vovó e a
 13 chapelzinho viverão felizes para sempre.

Fim

Beijos professora

T5GS

Percebe-se que a aluna seguiu passo a passo os comandos da proposta. Vejamos: 1) *linha 1* – O texto inicia com “Era uma vez” (sugestão dada pela proposta); 2) usou todas as palavras da sequência sugerida, *linha 1* – menina, *linha 2* – avó, *linha 3* – bosque e lobo, *linha 8* – helicóptero; 3) Usou o novo elemento “helicóptero” para finalizar e resolver o problema, salvando a avó e “Chapeuzinho Vermelho” (como mostra o desenho já citado).

Texto 4**SEM TÍTULO**

1 ERA UMA VEZ. UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAUPEUZINHO
 2 VERMELHO ELA IA LEVAR DOSES PARA A SUA AVÓ NO BOSQUE NO
 3 CAMINHO ELA VIO UM LOBO O LOBO PERGUNTOU O QUE TINHA
 4 DENTRO DA CHESTA QUE CHAUPEUZINHO ESTAVA VENDENDO ELA DISE
 5 QUE TINHA DOSES E IA LEVAR PARA A SUA AVÓ E ELA CONTINUOU
 6 INDO PARA CASA DA SUA AVÓ E O LOBO PEGOU O CAMINHO MAS
 7 RAPIDO E COMEU A AVÓ DE CHAUPEZINHO E QUANDO CHAPEZINHO
 8 VERMELHO CHEGOU NA CASA DA SUA AVÓ ELA PECEBEU QUE LA
 9 NÃO ERA ASUA AVÓ E SAIO CORENDO PARA CHAMAR O CASADOR
 10 QUE ESTAVA ALI, PERTO NO HELICÓPTERO O CAÇADOR PEGOU O
 11 LOBO CORTOU A BARIGA DELE E TIROU A VOVÓ E ELES VIVERAM
 12 FELIZES PARA SEMPRE.

T6RS

Os aspectos levantados nesse texto, referentes à roteirização e seus efeitos nos textos narrativos produzidos pelos alunos, não diferem das análises dos textos anteriores, mas achamos relevante analisá-lo, mesmo que para o leitor se torne repetitivo, como forma de reforçar nossos argumentos de que os alunos reproduziram a mesma história.

Assim, vejamos: 1) *linha 1*- Começa sua narrativa com o clássico “Era uma vez”; 2) Usa todas as palavras da sequência escolhida: *linha 1*- menina, *linha 2* – avó e bosque, *linha 3* – lobo, *linha 10* – helicóptero; 3) Usa o elemento novo “helicóptero” no final da história salvando a avó e “Chapeuzinho Vermelho” (roteirização por meio do desenho ao lado da página direita da atividade) acatando o final dado pela atividade; 4) observamos na *linha 9 e 10* – *chamar o casador que estava ali, perto no helicóptero*, que na falta de argumentos que justifique a presença do helicóptero na história já conhecida, o aluno (como visto nos outros textos) afirma que o helicóptero estava ali perto, passando, por acaso...

Os quatros textos aqui analisados representam os textos que seguiram somente o roteiro da atividade narrativa do LDP. Os alunos escreveram suas versões do conto Chapeuzinho Vermelho, atentando para as orientações da atividade. Entretanto, seguir as instruções dadas possibilitou a esses alunos o desenvolvimento de sua proficiência na escrita? Segundo Souza (2011), a produção de um texto, envolve muito mais do que simplesmente a união de frases ou palavras. É preciso ao menos ter algo a dizer, para quem dizer e razões para fazê-lo.

Nesse contexto, nos questionamos: seguir o modelo, o roteiro fornecido ao aluno pela atividade narrativa do LDP resultou em textos que expressaram suas vivências, experiências e possibilidades de cada um? Pois:

Refletir sobre isso nos leva a questionar a ilusão de que tais atividades constroem um autor, transformam o aluno, seguidor de modelos, em alguém capaz de dizer-se, mais do que dizer, de posicionar-se e de envolver-se e, assim, envolver e levar o leitor a se posicionar (CORACINI, 2011, p. 151).

Visando responder a esses questionamentos, seguimos para o terceiro aspecto focalizado na análise dos dados gerados, a representação do conteúdo (o dito) em suas versões.

4.2.4.2. No meio do caminho tinha um helicóptero... tinha um helicóptero no meio do caminho...

A proposta narrativa aplicada tem, como já vimos acima, o seguinte comando:

1) *Escreva um conto maravilhoso de acordo com as orientações dadas a seguir:*

a) *Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito a sequência. Veja:*

- *menina – bosque – lobo – avô – helicóptero*

b) *Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente á palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão ou o contrário, etc.*

A atividade propõe que o estudante, a partir dessa lista de palavras que sugere uma história conhecida, nesse caso específico, o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, reinvente a história acrescentando esse novo elemento que destoa da versão clássica, dando um final inesperado, se possível engraçado.

Na análise dos textos, observamos que, provavelmente, os alunos, no geral, tiveram dificuldades na compreensão do comando da proposta, pois na verdade, a atividade orienta que façam uma nova versão com final inesperado, o que implicaria que esse aluno fosse construindo os argumentos de sua história e desse um final surpreendente. Isto é, o estudante se desprenderia daquela história já conhecida, do texto armazenado em sua memória, e construiria a sua versão. Porém, na leitura dos textos aqui selecionados, percebemos que os alunos não reinventaram um conto, eles reproduziram a história já conhecida (no caso a versão dos Irmãos Grimm). Isto é, a imagem de uma versão do conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, armazenada em suas memórias.

Esse equívoco se deu, possivelmente, por dois aspectos principais: 1) A leitura “errada” da proposta pelos alunos ou a falta de compreensão da atividade e, 2) A roteirização presente na proposta, que além das instruções, passo a passo, indicando tema, ações, coloca do lado direito da página, uma figura do helicóptero com o piloto e um passageiro, salvando a “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo Mau”, sugerindo como o aluno, no seu texto, introduziria o elemento novo da lista, promovendo assim uma homogeneização dos seus escritos.

Antes da leitura dos textos seguintes, precisamos ressaltar que a proposta traz como condição desencadeadora para a produção uma lista de palavras acompanhada por uma gravura. Ou seja, o que se tem a dizer é uma história suscitada pela lista e gravura não se trata de relacionar a nova versão ao seu vivido. Geraldí (2003) afirma que qualquer ação pedagógica com os textos gerados dessa atividade requer que se leve em consideração: a) o

próprio apelo ao recurso didático da lista e gravura e, b) a própria demanda feita: uma história que se inventa a partir de uma lista e gravura.

Esses dois aspectos estão relacionados ao “conteúdo a dizer”. Nesse sentido, vamos fazer uma análise comparativa entre os 4 (quatro textos) analisados anteriormente, tomando como roteiro uma das condições para se produzir um texto “ter o que dizer”.

QUADRO 4 – Roteiro do Ter o que dizer

Texto	Ter o que dizer
T3JS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina que era Chapeuzinho Vermelho 2. Ela estava indo para casa da vovó 3. Um lobo apareceu 4. O lobo a seguiu 5. O lobo chegou primeiro à casa da vovó 6. O lobo engoliu a vovó 7. O lobo se vestiu com a roupa da vovó 8. Chapeuzinho chega à casa da vovó 9. O lobo tenta enganar Chapeuzinho (que olhos grandes você tem...) 10. O lobo tenta engolir Chapeuzinho, ela corre 11. Chapeuzinho chama o caçador 12. O caçador pede reforço ao helicóptero, desceu e resgatou a vovó.
T4MS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho 2. A mãe dela a mandou ir até a casa da avó 3. A mãe a mandou ir pelo caminho mais curto 4. Chapeuzinho foi pela floresta que era mais longe 5. Ela encontrou um lobo 6. O lobo pegou um atalho e chegou primeiro na casa da avó 7. O lobo engoliu a vovó 8. O lobo se vestiu com a roupa da vovó 9. O lobo tenta enganar Chapeuzinho (que olhos grandes você tem...) 10. Chapeuzinho chama uma pessoa 11. la passando um helicóptero e Chapeuzinho chamou o homem para tirar a vovozinha da barriga do lobo
T5GS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina que o nome dela era Chapeuzinho Vermelho 2. A mãe pediu para levar uma cesta de doces para sua avó 3. De repente apareceu um lobo 4. O lobo a perseguiu 5. O lobo foi na frente para chegar mais rápido do que a menina 6. O lobo, chegando lá, engoliu a vovó 7. O lobo se vestiu com a roupa da vovó 8. O lobo tenta enganar Chapeuzinho (que olhos grandes você tem...) 9. E nessa hora tinha um helicóptero passando por lá 10. O caçador viu que estava acontecendo alguma coisa 11. O caçador viu que o lobo estava querendo comer a Chapeuzinho 12. O caçador pegou a faca e tirou a vovó de dentro da barriga do lobo

T6RS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho 2. Ela ia levar doces para a sua avó no bosque 3. No caminho ela viu um lobo 4. O lobo pegou o caminho mais rápido 5. O lobo comeu a avó de Chapeuzinho 6. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou na casa da sua avó, percebeu que não era a sua avó 7. Chapeuzinho saiu correndo para chamar o caçador 8. O caçador estava ali perto no helicóptero 9. O caçador cortou a barriga do lobo e tirou a vovó
-------------	--

Fonte: Autoria própria (2014).

Fazendo uma análise comparativa entre as versões, percebe-se que a representação do conteúdo é a mesma. Os alunos reproduziram uma história já conhecida e acrescentaram a palavra helicóptero a essa história como proposto na atividade, tarefa cumprida. Mas o que tem esses alunos a dizer? Por meio da leitura desses textos não é possível responder a essa questão.

É visível a homogeneização provocada nos escritos dos estudantes, pois eles contam a mesma história e as ações estão quase todas na mesma ordem. Desse modo, o que se tem a dizer foi comprometido nessa atividade.

Observando a sequência dos acontecimentos nos textos produzidos pelos alunos, é fácil perceber que eles seguiram o mesmo roteiro e na mesma ordem, dado pelo autor do livro didático em sua proposta: (*menina – bosque – lobo – avó – helicóptero*). E todos os textos, aqui analisados utilizam o elemento novo (o helicóptero), na fase de resolução da narrativa. Porém, como os alunos não construíram uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, mas escreveram a mesma história presente nas suas memórias, como acrescentar esse elemento novo nas sequências de argumentos da história já conhecida? - No meio do caminho tinha um helicóptero... tinha um helicóptero no meio do caminho -. A proposta, mais uma vez indicando e “facilitando” o caminho, dá a solução: coloca o desenho do helicóptero, no bosque, salvando a Chapeuzinho.

Assim os alunos contam a história já conhecida e finalizam:

O caçador pede reforço ao helicóptero, desceu e resgatou a vovó. (T3JS)

La passando um helicóptero e Chapeuzinho chamou o homem que salvou a sua vovozinha (T4MS)

tinha um helicóptero passando por lá...e o caçador salvou Chapeuzinho Vermelho e a vovó (T5GS)

estava ali perto, no helicóptero....o caçador salvou Chapeuzinho e sua vovó. (T6RS)

O recorte que segue representa alguns textos em que foi observado o acréscimo de outros elementos contemporâneos a sua narrativa, pelos estudantes, extrapolando o roteiro dado pela sequência de palavras, numa tentativa de construir uma nova versão relacionando ao seu contexto. Entretanto, os alunos tiveram dificuldades em desenvolver o enredo, pois não tinham argumentos suficientes e acabaram repetindo o conto clássico: Vejamos:

<p>Chapeuzinho vermelho</p> <p>1 Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho</p> <p>2 Sempre ela ia deixar doces para o vovó dela. Mais um dia a mãe dela pediu para ela ir</p> <p>3 deixar uns doces para a vó dela mais o lobo sentiu o faro dos doces e ficou de tocaia mais</p> <p>4 teve uma hora que ele apareceu na frente da bicicleta dela e perguntou pra onde você vai</p> <p>5 com esses doces para casa da minha vó e ai entrou na floresta e saiu correndo e tentando</p> <p>6 chegar na casa da vó dela mais o lobo era mais rápido e chegou na casa da vó dela antes dela</p> <p>7 pegou a vovozinha escondeu a vovozinha no armário passou a fita na boca dela para ela ficar</p> <p>8 calada ai a chapeuzinho vermelho chegou mais antes ele tava se vestindo para enganar a</p> <p>9 chapeuzinho vermelho ai o lobo se alevanta abriu a porta mais o helicóptero apareceu</p> <p>10 salvou a vovozinha prendeu o lobo e salvou chapeuzinho vermelho e fim.</p> <p style="text-align: right;">T7HS</p>
--

Percebe-se que o estudante acrescentou outras palavras que possivelmente fazem parte do seu contexto: linha 3 e 4 – tocaia e bicicleta, o que, a nosso ver, significa que o aluno compreendeu que a atividade pedia para criar uma nova versão e provavelmente possui conhecimentos prévios do que seja uma versão de uma história. No entanto, talvez por falta de outras leituras, tem dificuldades de articular esses elementos novos ao seu enredo, pois acrescenta as palavras, mas permanece preso a narrativa clássica. Ou seja, se retirar as palavras tocaia e bicicleta do seu texto, não altera o conteúdo desenvolvido.

4.2.4.3. O inverso do problema

No texto abaixo, os destaques na cor amarela representam informações novas acrescentadas pelo aluno no texto produzido. Em negrito, destacamos as palavras que o aluno usou da sequência.

<p>A historia da menina invejosa</p> <p>1 Era uma vez uma menina chamada Evilyn ela morava com avó e era invejosa ai</p> <p>2 uma vez Evilyn estava andano no bosque e viu uma menina que estava com uma bolsa</p> <p>3 que estava na moda e Evilyn com inveja pegou a bolsa da menina e evilyn correu bem</p> <p>4 rápido mais no caminho que ela eslava fugindo e ela encontrou um helicóptero e dentro</p> <p>5 do helicóptero havia um lobo ai o lobo correu atraz dela e conseguiu pega ela e perguntou</p> <p>6 porque tava correndo e ela disse porque eu peguei a bolsa da menina e o lobo como bom</p> <p>7 lobo devolveu a bolsa para a menina e Evilyn teve o castigo que mereceu.</p> <p style="text-align: right;">T8GS</p>

Esta produção textual difere dos outros textos produzidos pelos alunos, consideramos se enquadrar no 2º aspecto, ou seja, o dos textos que ousaram e escreveram algo novo, extrapolando assim, a roteirização proposta na atividade.

Achamos relevante, para este estudo, relatar que durante a aplicação dessa etapa de nossa pesquisa, o aluno a princípio parecia estar incomodado com a proposta, indeciso e demorou a iniciar. Depois, foi até a mesa da professora e perguntou: “*Posso escrever com minhas palavras?*” Como nessa etapa, o intuito era verificar, se aplicando a proposta, tal qual está no livro didático, sem a intervenção do professor, os alunos seguiam somente o roteiro ou extrapolariam a roteirização presente na atividade do livro didático, não podíamos interferir na compreensão da proposta pelo aluno. Portanto, respondemos: *Você é a autora, decida como vai escrever seu texto*. E assim, o estudante voltou para sua mesa e escreveu seu conto.

Nesse texto, percebe-se que o estudante compreendeu a proposta e, mesmo seguindo alguns passos dados pelo autor do livro didático, consegue extrapolar a essa roteirização e construir uma nova versão para sua narrativa. Vejamos: 1) usou as palavras da sequência: linha 1 – **menina e avó**, linha 2 – **bosque**, linha 4 – **helicóptero**, linha 5 – **lobo**; 2) começou sua narrativa com a expressão “**Era uma vez**”: linha 1; 3) Usou o elemento novo “**helicóptero**”: linha 4 e 5, mas não seguiu a roteirização dada pelo autor do livro didático (por meio do desenho do lado direito da atividade que mostra o helicóptero salvando “Chapeuzinho Vermelho” das garras do “Lobo Mau”). Assim, o helicóptero na sua nova versão, tem como condutor o lobo que é bom, e resgata a bolsa da menina que é invejosa, linha 6 e 7.

O aluno trabalhou com seus argumentos na construção de uma nova versão. Isto é, seu texto, embora escrito estabelecendo uma relação de intertextualidade com um texto clássico que já está na sua memória, se desprende da história clássica, e reinventa o conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Nesse conto, a menina não se chama “Chapeuzinho Vermelho”, seu nome é Evilyn - linha 2. Sua mãe não pede para ela levar doces para sua avó, pois Evilyn já mora com sua avó – linha 1. Diferentemente de “Chapeuzinho Vermelho”, símbolo de inocência, bondade e delicadeza, Evilyn tem defeitos, é invejosa e também é capaz de roubar o objeto de seu desejo pertencente à alguém, no caso a bolsa da moda da outra menina – linha 3 e 4. E o lobo, símbolo da maldade na história clássica, é bom e justiceiro – linha 5,6 e 7, pega Evilyn e devolve a bolsa para sua dona, Evilyn, então, teve o castigo que mereceu – linha 7.

Percebe-se nesse conto “o que se tem a dizer” e a “razão para dizer”.

a) *Ter o que dizer*: a sequência dos acontecimentos da narrativa articula a versão já conhecida com a visão de mundo do aluno e, possivelmente, suas experiências vividas:

1. Era uma vez uma menina chamada Evilyn
2. A menina morava com sua avó
3. A menina era invejosa
4. A menina estava no bosque e viu outra menina com uma bolsa da moda
5. Evilyn com inveja pegou a bolsa da menina
6. Evilyn fugiu e encontrou um helicóptero
7. Dentro do helicóptero havia um lobo
8. O lobo correu atrás de Evilyn e conseguiu recuperar a bolsa
9. O lobo devolveu a bolsa
10. Evilyn teve o castigo que mereceu

b) *Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer*: a primeira razão é, possivelmente, o cumprimento da proposta, mas ao fazê-la, o aluno assume-se como locutor do seu texto e revela as possíveis razões para dizer, pelas pistas que seu texto oferece:

1. O aluno, possivelmente, mora com a sua avó, como sua personagem principal. Na escola, nas reuniões com os pais, é muito comum a presença da avó assumindo o papel de responsável pelos netos.
2. A inveja, provavelmente, já foi motivo de algumas brigas de que participou este estudante. Colocar a personagem principal como invejosa é trazer a vida vivida para seu texto.

Conclui-se então, que na construção de uma nova versão de um texto, o simples acréscimo de palavras contemporâneas não possibilita a representação de um novo conteúdo; nem tampouco, colocar uma lista de palavras a ser seguida vai proporcionar a produção de um novo conto. Um texto não é uma simples junção de expressões. É preciso que os alunos tenham mais leituras, estudos sobre variadas versões para entender que, no processo de construção de uma versão de um texto, há o diálogo entre o “antigo” e o “novo”. Significa dizer que para o aluno tornar-se efetivamente locutor dos seus escritos é preciso considerar o contexto histórico-social em que ele está inserido e assim, como afirma Coracini (2011), permitir que o estudante tenha a capacidade de “dizer-se, mais do que dizer”.

É a partir dessa perspectiva que Geraldí (2003) estabelece na prática escolar a diferenciação entre produção de textos e redação. Na redação produzem-se textos para a escola. Pensar em produção textual é produzir textos na escola.

Dessa forma, na tentativa de promover um espaço de interação, onde os alunos possam se assumir efetivamente como autores de seus textos e tentar responder ao questionamento feito no título desse capítulo: “Quando transformar as redações em produções textuais?”, descreveremos no próximo capítulo a nossa proposta de intervenção.

5. QUANDO ESCREVER É LER?

Neste capítulo, pretendemos descrever o desenvolvimento da sequência didática proposta em sala de aula. As atividades foram pensadas com o objetivo de proporcionar aos alunos uma reflexão a partir do uso da língua e no interior desse uso (Geraldi, 2009). Ou seja, partimos dos textos produzidos pelos estudantes, analisando e observando os aspectos linguísticos a eles conectados, privilegiando os níveis de análise discursiva. Dessa forma, proporcionaremos aos nossos alunos o ensino que tem como foco a prática de leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática de análise linguística.

Nessas aulas, procuramos por atividades que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno, articulando: a linguagem oral (por meio de leituras e discussões no grupo-classe e entre os pequenos grupos); a leitura (por meio de atividades de leitura e interpretação/compreensão textual, discussões sobre o conteúdo das narrativas, possibilitando ao aluno explorar a sua capacidade de leitura com questões que exigem uma análise linguístico-discursiva e a escrita (com atividades de leitura que abordam as características constitutivas do conto, permitindo que o estudante perceba por meio das discussões como os autores construíram seus textos, os recursos utilizados, as finalidades do texto). Assim, o aluno pode construir uma referência para sua própria produção, não como modelos a seguir, pois retomando Geraldi (2003, p. 165):

Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.

5.1. Aulas de Língua Portuguesa 1 - análise coletiva dos primeiros textos

No primeiro conjunto de atividades, composto por um plano de aula com duração de quatro aulas de cinquenta minutos, foi desenvolvida a sequência referente à colocação em texto, proposta por Jolibert (2008) em seu modelo de procedimento de canteiro de escrita. Nessa etapa, fizemos um confronto das narrativas produzidas pelos alunos na fase de identificação do problema, visando à análise das necessidades processuais e linguísticas (os sucessos e obstáculos encontrados).

As necessidades processuais, segundo Jolibert (2008), são os conhecimentos prévios dos alunos, identificados em seus textos. Já as necessidades linguísticas se referem às características do texto produzido, estando ligadas as representações prévias dos alunos. Ou seja, os recursos expressivos utilizados ou não utilizados nos seus textos.

Nesse caso, a produção inicial funcionou não apenas como um diagnóstico, mas também norteou o percurso que poderia ser trilhado, a partir das necessidades detectadas em nossa primeira análise, nos textos produzidos pelos alunos. Assim, esses primeiros textos guiaram o planejamento e execução de nossa intervenção, visto que, foram analisados novamente, nessa etapa, juntamente com os autores dos textos gerados, por entendermos que dessa forma estaremos possibilitando aos alunos e a nós mesmos, o desenvolvimento de uma postura mais consciente, reflexiva e crítica em relação ao ensino-aprendizagem da escrita.

Plano de aula 1

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Análise coletiva dos primeiros textos

Objetivos comunicativos: os alunos devem fazer avaliação dos textos gerados, identificando os sucessos e obstáculos encontrados.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para ler e se expressar por escrito.

QUADRO 5 – Detalhamento do Plano de aula 1

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Apresentar a proposta da aula, explicando que faremos uma análise dos textos gerados observando como eles construíram seus textos.	15 min.	Os textos gerados digitalizados, sem o nome do autor, papel madeira, data show	Avaliaremos a participação dos grupos e apresentação dos cartazes com as conclusões de suas análises.
2ª fase escrita	Analisar coletivamente os primeiros textos, identificando os sucessos e obstáculos encontrados.	4 aulas de 50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

A análise dos primeiros textos gerados, descritos no capítulo IV, objetivou identificar as aquisições e as necessidades de aprendizagem de cada aluno, permitindo um melhor ajuste e planejamento de nossas oficinas. Nessa etapa, levamos para sala de aula os textos produzidos, digitados e sem a identificação de seus autores. Pedimos aos alunos que formassem grupos com quatro componentes e entregamos para cada grupo 02 textos para análise. Explicamos para os grupos que eles iriam confrontar os textos, procurando identificar:

- O que é semelhante nesses primeiros textos e por quê?
- O que é diferente e por quê?
- O texto conta uma nova história?
- O que os textos têm a dizer?
- Existem palavras que o grupo considera que deve ser escrita de outra forma?
- Existem pontuações nos textos? Quais?
- Os textos possuem parágrafos?

O objetivo desses confrontos é permitir que os alunos, de forma mais explícita, percebam as competências adquiridas e já bem utilizadas; coloquem em evidência os obstáculos encontrados e, juntamente com a professora, formulem as necessidades de aprendizagens específicas, quando identificadas. Segundo Jolibert (2008), esses confrontos possibilitam, também, que os alunos explicitem a razão de suas escolhas, tanto no que se refere ao conteúdo (o que dizemos) quanto em termos da colocação em texto (escolha da enunciação, organização, léxico...). Por se tratar de alunos do 6º ano, além do fato de nunca terem feito atividades de análise dos seus próprios textos, primeiramente confrontamos 02 textos, juntamente com os alunos com auxílio de um data show, procurando, por meio dos questionamentos elencados, identificar se realmente os textos escritos são uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” ou a repetição de uma versão já existente.

Em seguida, foram entregues para cada grupo os textos que eles iriam confrontar. Circulamos entre os grupos para auxiliá-los nessa tarefa. Todas as observações dos grupos foram agrupadas em tabelas e depois coladas em papel madeira para ficar exposto em sala. Assim, foi possível a formulação, para futuras referências, do que já se sabe (características linguísticas do texto), do que já se sabe fazer (conhecimentos processuais) e do que deverá ser aprendido para estar em condições de produzir o texto desejado.

Abaixo, temos um exemplo do resultado das observações de um grupo referente aos textos analisados:

Texto 1

Sem título

Era uma vez uma menina que vivia indo para a casa de sua avó um dia ela pediu para ir para casa de sua vó e sua mãe aproveitou para mandar uns bolinhos para sua vó.

T9IS

Texto 2

Sem título

Era uma menina que ia para o bosque para a casa da avo todos os dias ai apareceu um lobo que queria pegar ela. ela correu para casa da avo, avo dela pego o helicóptero e fugiu e foram felizes para sempre

T10PM

Texto 3

Sem título

Uma menina camiando pela a floresta. Esa minina era achapeuzinho vermelho ela estava indo para acasada vovó i então um lobo apareceu. Ela continuou camiado pela floresta e o lobo continuou a seguir o lobo pedil a sesta dela e ela coreu pela a floresta

Ela chegou a casa da vovó o lobo tanben ja tinha chegado a casa da vovó o lobo foi ate a cama da vovó e aengolil e a chapelzinho foi (...) a casa e dise qui olhos grandes vose ten qui narigão você tem qui dentes enormes voce tem e então o lobo tentou engolir a ela coreu e (...)um casador achapeusinho achamou ele pediu reforso ao elicopitero com bala de tranquilisante o teteu e resgatou a vovó

FIN

T11JS

QUADRO 6 - Observações do grupo sobre os textos e preenchimento da tabela

1. O que é semelhante nesses primeiros textos e por quê?	<i>Sim, porque são os mesmos personagens, e quase a mesma história, a história não tem nomes.</i>
2. O que é diferente e por quê?	<i>por que não tem nada diferente. mais a última e maior tem mais detalhe.</i>
3. O texto conta uma nova história?	<i>Não, mas tem uma nova palavra. Elicopitero bala</i>
4. O que os textos tem a dizer?	<i>Dizem a história da chapeuzinho, que o lobo engole a vovó e que o caçador a salva.</i>
5. Existem palavras que o grupo considera que deve ser escrita de outra forma?	<i>Não tem.</i>
6. Os textos possuem parágrafos?	<i>Não.</i>
7. As personagens conversam? Existe alguma pontuação que indique essa conversa?	<i>Eles conversam mais não existe pontuação.</i>
8. Quais as características das personagens nos textos analisados?	<i>Chapeuzinho usa uma capa vermelha e carrega uma cesta. Lobo – mau e feio e ladrão de doces Caçador – o caçador é bom Vó – velhinha doente e boa</i>

Fonte: Autoria própria (2014).

Foi feito um círculo na sala e os grupos foram apresentando as observações sobre os textos analisados. Foram formados 11 grupos. Fizemos um quadro geral com as conclusões dos grupos para uma melhor visualização e posterior síntese. Vejamos:

QUADRO 7 - Observações dos grupos sobre os textos e preenchimento da tabela

Pergunta	Grupos	Respostas dos grupos
1. O que é semelhante nesses primeiros textos e por quê?	01	<i>Elicopetero e lobo</i>
	02	<i>Os personagens por quê tem o lobo</i>
	03	<i>Sim. Acontece que chapeuzinho vai deixar doces para a sua avó</i>
	04	<i>Os personagens</i>
	05	<i>A história fala dos mesmos personagens</i>
	06	<i>As histórias são semelhantes.</i>
	07	<i>Os personagens o lobo, Avovosinha e A mãe</i>
	08	<i>Helicoptero, Bosque</i>
	09	<i>Sim, porque são os mesmos personagens, e quase a mesma história, a história não tem nomes.</i>
	10	<i>Os personagem são os mesmo. O lobo é mal nos 3 textos, tem duas historia muito paresidas.</i>

	11	<i>Helicóptero cassador abriu a bariga do lobo come avó</i>
2. O que é diferente e por quê?	01	<i>Um e pequeno o outro grande</i>
	02	<i>A menina porque no lugar dela usa um capus vermelho ela e invejosa</i>
	03	<i>Por que tem o helicóptero</i>
	04	<i>O helicóptero</i>
	05	<i>uns textos são menor que os outros, por que os que escreveram estavam com preguiça</i>
	06	<i>As histórias contada</i>
	07	<i>Porquê no começo de 1 livro era uma vez e no outro e Avia uma menina</i>
	08	<i>A sexta de doces, sexta de remédios</i>
	09	<i>por que não tem nada diferente.mais a última e maior tem mais detalhe.</i>
	10	<i>Por que uns são diferentes dos outros mais são as mesma história.</i>
	11	<i>Não respondeu</i>
3. O textos contam uma nova história?	01	<i>Sim</i>
	02	<i>Sim</i>
	03	<i>Sim</i>
	04	<i>Não</i>
	05	<i>Sim</i>
	06	<i>Sim</i>
	07	<i>Sim</i>
	08	<i>Sim</i>
	09	<i>Não, mas tem uma nova palavra. Elicopitero bala</i>
	10	<i>A mesma historia e os mesmos personagens</i>
	11	<i>Não</i>
4. Os que os textos têm a dizer?	01	<i>Estórias de Chapelsilho vermelho</i>
	02	<i>A minina que foi pra caza da avó lobo correu e comeu a avó. O caçador sauvou todo mundo</i>
	03	<i>Conta a historia de uma menina que ia deixar doces para a sua avó</i>
	04	<i>A história</i>
	05	<i>Que uma menina foi para a casa da avó e tinha um lobo e etc...</i>
	06	<i>Sobre a chapeuzinho a vovó o lobo mal a menina</i>
	07	<i>Um é que o lobo e biloto de helicóptero e o outro e o verdadeiro</i>
	08	<i>De uma menina que mora em um bosque</i>

	09	<i>Dizem a história da chapeuzinho, que o lobo engole a vovó e que o caçador a sauva.</i>
	10	<i>Falam sobre a história da chapeuzinho vermelho</i>
	11	<i>Comel a avó hilicoptero o cassador pegol o lobo e abril a bariga</i>
5. Existem palavras que o grupo considera que deve ser escrita de outra forma?	01	<i>una, pediu, nas, um</i>
	02	<i>Sim</i>
	03	<i>Não</i>
	04	<i>Não</i>
	05	<i>Sim</i>
	06	<i>Bicuito – biscoito, chesta - sesta</i>
	07	<i>Sim</i>
	08	<i>Não</i>
	09	<i>Não tem</i>
	10	<i>Não</i>
	11	<i>Cotor bicoito</i>
6. Existem pontuações nos textos? Quais?	01	<i>Do ponto final e virgula e entre aspas</i>
	02	<i>Não respondeu</i>
	03	<i>Sim. A virgula e o ponto final</i>
	04	<i>Não</i>
	05	<i>Sim, a vírgula, ponto.</i>
	06	<i>Virgula ponto final enterrogação acento</i>
	07	<i>No primeiro 1 livro tem 1 pontinho no 2 não tem.</i>
	08	<i>Não</i>
	09	<i>Não</i>
	10	<i>Sim</i>
	11	<i>Interrogação vírgula ponto final</i>
7. Os textos possuem parágrafos?	01	<i>Não</i>
	02	<i>Não</i>
	03	<i>Sim possuem.</i>
	04	<i>Sim</i>
	05	<i>Sim</i>
	06	<i>Texto 1 – 3, texto 2 – 0</i>
	07	<i>Não</i>
	08	<i>Não</i>
	09	<i>Não</i>
	10	<i>Sim</i>
	11	<i>Sim</i>
8. As personagens conversam? Existe alguma pontuação que indique essa conversa?	01	<i>Não</i>
	02	<i>Não</i>
	03	<i>Sim os personagens conversam mais não tem nem uma pontuação que indique essa conversa.</i>
	04	<i>Não</i>
	05	<i>Não</i>
	06	<i>Não</i>
	07	<i>Eles conversam mais não tem nenhum sinal</i>
	08	<i>Não</i>

	09	<i>Eles conversam mais não existem pontuação</i>
	10	<i>Sim. Não</i>
	11	<i>Sim. Não</i>
9. Quais as características das personagens nos textos analisados?	01	<i>Emvejosa, aventureira, umilde</i>
	02	<i>Não tem característica</i>
	03	<i>O lobo tem dentes e olhos grandes, a vovó é doente, a menina usa um capus vermelho</i>
	04	<i>Ela tem um capus vermelho</i>
	05	<i>Não tem</i>
		<i>O lobo é mal</i>
	06	
	07	<i>O lobo gostava de matar seus passageiros, e outro lobo gostava de comer a vovó e a chapeuzinho.</i>
	08	<i>Chapeuzinho vermelho boa, mãe boa, lobo mau</i>
	09	<i>Chapeuzinho usa uma capa vermelha e carrega uma sesta. Lobo – mau e feio e ladrão de doces Caçador – o caçador é bom Vó – velhinha doente e boa</i>
	10	<i>São os mesmo eles são do mesmo jeito nas 3 historia. O lobo ele é mal do jeito qui ele é, a chapeuzinho é a mesma muito medrosa e vaidosa a vovó também é a mesma.</i>
11	<i>Lobo mal Casado bem Vovó bem Chapelsinho bem</i>	

Fonte: Autoria própria (2014).

Todas as questões foram discutidas no grande grupo para que os alunos comparassem suas conclusões, promovendo uma revisão de suas análises. Na questão número um (**O que é semelhante nesses primeiros ensaios e por quê?**), a maioria identificou como semelhante nos textos analisados, os personagens: “*Os personagens por quê tem o lobo*”, “*Os personagens*”, “*A história fala dos mesmos personagens*”, “*Os personagens o lobo*”, “*Avovosinha e A mãe*”, “*Sim, porquê são os mesmos personagens*”, “*Os personagens são os mesmo. O lobo é mau nos 3 textos*”. Cinco grupos observaram que os contos possuíam o mesmo enredo ou histórias semelhantes: “*Sim. Acontece que chapeuzinho vai deixar doces para a sua avo*”, “*As histórias são semelhantes*”, “*e quase a mesma história*”, “*a história não tem nomes, tem duas historia muito paresidas*”, “*cassador abriu a bariga do lobo come*

avó” e três grupos identificaram como semelhança principal a presença do helicóptero nas narrativas.

Quanto às diferenças (**O que é diferente e por quê?**), alguns grupos observaram apenas em relação ao tamanho das histórias contadas: *“Um e pequeno o outro grande”*, *“uns textos são menor que os outros, por que os que escreveram estavam com preguiça”*, *“mais a última e maior tem mais detalhe”*, enquanto outros procuraram por expressões presentes nos textos: *“Por que tem o helicóptero”*, *“O helicóptero”*, *“Porquê no começo de 1 livro era uma vez e no outro e Avia uma menina”*, *“A sexta de doces, sexta de remédios”*. Outros estudantes, observaram o conteúdo dos textos, identificando que permanecia o mesmo: *“por que não tem nada diferente”*, *“Por que uns são diferentes dos outros mais são as mesma história”* e dois grupos afirmaram em suas análises que os textos traziam histórias e personagens com características físicas e comportamento diferente dos outros textos: *“A menina porque no lugar dela usa um capus vermelho ela e invejosa”*, *“As histórias contada”*.

A questão número três (**Os textos contam uma nova história?**) foi a que apresentou maior dificuldade de entendimento para os grupos. A maioria respondeu que os textos contam uma nova história. Quando no debate, pedimos que os estudantes justificassem a resposta dada, eles explicaram que era pela presença do helicóptero. Ou seja, para os alunos a simples presença de um elemento novo significava a representação de um novo conteúdo. Quatro grupos conseguiram perceber que o enredo dos contos analisados, mesmo com a presença do elemento novo, em sua maioria, permanecia o mesmo do conto clássico. Portanto, não era uma nova versão: *“Não, mas tem uma nova palavra. Elicopitero bala”*, *“A mesma historia e os mesmos personagens”*.

A dificuldade apresentada nessa questão é compreensível, visto que a percebemos na análise de alguns textos no Capítulo IV. Será que a presença de palavras contemporâneas que não existiam no contexto sócio-histórico da versão mais clássica, por si só, acrescentaria a esses textos produzidos um conteúdo mais contemporâneo, relacionado a um novo contexto? Acreditamos que não. É preciso mais argumentos na construção de novos motivos para um enredo.

Durante a discussão das questões propostas, escrevemos no quadro os pontos apontados, fazendo uma síntese das observações dos grupos e depois agrupamos de um lado o que conhecemos e de outro o que precisamos aprender. Relemos a atividade do LDP para a turma, questionando por que a maioria não escreveu uma nova versão para o conto e obteve como resposta:

- *Por que eu não sabia; porque num tinha ideia na minha cabeça; porque eu não imtendi a atividade; a professora não explicou direito.*

Depois da análise coletiva, construímos o seguinte quadro:

QUADRO 8 – O que conhecemos e o que precisamos conhecer

Conhecemos	Conseguimos contar uma história; Conhecemos um conto de Chapeuzinho vermelho.
Precisamos conhecer	O que é uma versão de uma história; Conhecer outras versões de Chapeuzinho Vermelho; Construir a nossa versão; Utilizar os sinais de pontuação (ponto final, vírgula, interrogação e travessão); Usar mais o dicionário; Utilizar mais parágrafos.

Fonte: Autoria própria (2014).

A partir das análises feitas pelos estudantes nos seus textos, podemos perceber os sucessos e obstáculos encontrados e planejar nossa intervenção. Tendo como ponto inicial os textos dos estudantes, possibilitamos a valorização de seus escritos e acreditamos que alteramos a tradicional sequência metodológica que Geraldi (2010) afirma existir nas salas de aula: leitura de um texto, interpretação ou discussão do tema e produção de um texto sobre o mesmo tema.

Partindo desse diagnóstico feito primeiramente pela professora e, posteriormente, juntamente com os alunos que, em função “do fazer algo vai-se em busca de textos para a leitura” (GERALDI, 2010, p. 144), ou seja, os problemas apontados nos seus textos impulsionam as pesquisas que faremos em outras leituras, visando um avanço para além do que os alunos já trazem de suas próprias vivências.

5.2. Aulas de Língua Portuguesa 2 – Introdução ao Conto Maravilhoso

Essa etapa compreendeu um plano de aula com duração de uma aula de cinquenta minutos. Nosso objetivo foi fazer a apresentação da situação de produção e o levantamento prévio dos alunos sobre o conto.

Buscando uma definição tradicional do conto, teríamos que é uma obra de ficção que cria um universo de seres, de fantasia ou acontecimentos. No conto temos a presença de um narrador, personagens, tempo e enredo.

Segundo Coelho (1991), muitas vezes, a visão mágica do mundo deixa de ser exclusividade do mundo infantil e torna-se parte também da fase adulta. Contos como A bela adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho e mil outras narrativas, não são presentes em nossas memórias por trazerem somente o divertimento, o encantamento, mas trazem consigo “uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (COELHO, 1991, p. 90).

Nessa perspectiva, temos dentro das narrativas populares maravilhosas, os contos de fadas e os contos maravilhosos que, segundo a autora, não são sinônimos, portanto, existem diferenças entre essas denominações. Essas diferenças quase inexistentes no que se refere à forma são facilmente percebidas quando se trata da problemática em torno do qual os contos giram.

Os contos de fadas que, segundo a autora, possuem origem celta, apareceram como poemas que tratavam sobre “amores estranhos, fatais, eternos...” (COELHO, 1991, p. 13). A princípio esses poemas são assinalados como independentes e tempo depois se agregam ao ciclo das novelas de cavalaria do Rei Artur, que representam uma preocupação com os valores espirituais do ser humano. Com ou sem a presença de fadas, os argumentos desenvolvem-se dentro de um mundo de fantasia (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora realidade conhecida), tendo como principal temática os problemas existenciais do ser humano.

Coelho (1991) afirma que os contos maravilhosos, com origens das narrativas orientais, têm como principal problemática a realização exterior, no nível do social. O herói (ou anti-herói) procura uma realização do seu eu, por meio de conquistas socioeconômicas: bens, riquezas, poder material, etc. Ou seja, é dada a ênfase ao “material / sensorial / ética do ser humano” (COELHO, 1991, p. 14), que engloba suas principais necessidades: estômago, sexo e luta pelo poder. Apesar de não ter a presença de fadas, seu enredo desenvolve-se em um ambiente mágico, com animais falantes, objetos mágicos, gênios, duendes etc.

Os contos infantis tal qual conhecemos hoje surgiram historicamente na França do século XVII, por Charles Perrault. Entretanto, a autora ressalta que a origem das narrativas populares maravilhosas “perde-se na poeira dos tempos” (COELHO, 1991) e a princípio eram direcionados aos adultos.

De produção anônima e coletiva, foi a partir do século XIX que estudos científicos sobre a literatura folclórica e popular de cada nação foram iniciados. Segundo a autora, várias controvérsias envolveram esses estudos feitos por filólogos, antropólogos, etnólogos,

psicólogos e sociólogos, que buscavam identificar as reais fontes de onde se originaram essa literatura maravilhosa. Segundo a pesquisadora,

Os vestígios mais remotos, localizados por esses estudiosos, remontam a séculos antes de cristo e provêm de fontes orientais e célticas que, a partir da Idade Média, foram assimiladas por textos de fontes europeias. A despeito das muitas pesquisas desenvolvidas, foi impossível determinar quais teriam sido os textos-matrizes “puros”, tal a amálgama de fontes que se fundiam nas narrativas recolhidas (COELHO, 1991, p. 17 - grifo da autora).

Das fontes orientais a estudiosa ressalta duas obras consideradas como precursoras dos contos de fadas: Calila e Dimna; e Os dois irmãos. Calila e Dimna é originária da Índia, datada no século VI, se expandiu por meio de suas várias versões pelo mundo da antiguidade, entre os séculos VI e XIII. Segundo a autora, essa coletânea representa uma “visão de mundo mágica” (COELHO, 1991), onde o real e a fantasia estão imbricados. A autora ressalta que

A rigor, as narrativas de Calila e Dimna são fábulas, pois o maravilhoso ali presente é a *antropomorfização dos animais* (característica básica do gênero). Os casos de metamorfose (característica básica das narrativas maravilhosas) são raríssimos (exemplo: “O anacoreta e a rata metamorfoseada em donzela”) (COELHO, 1991, p. 18 - grifos da autora).

Entretanto, Coelho (1991) afirma que pelos menos duas narrativas dessa coletânea podem ser consideradas precursoras do conto de fadas: “O anacoreta e a rata” e “Ilaz, Chadarm e Irakht”.

O romance Os dois irmãos, descrito pelos pesquisadores como texto-fonte do episódio bíblico “José e a mulher de Putifar”, foi encontrado no fim do século XIX, sendo sua idade datada em cerca de 3200 anos. Essa versão egípcia é considerada por muitos estudiosos como representante principal do ciclo narrativo que, desde os primeiros tempos, propagou uma visão negativa da mulher:

Nesse ciclo, ela é sempre revelada como um ser maligno, movido apenas pelo lado escuro ou sombrio de sua condição de fêmea. Daí os motivos que se repetem: a polaridade paixão-ódio, os ciúmes descontrolados, que separam irmãos ou amigos e provocam mortes, as metamorfoses contínuas, que atingem inocentes ou castigam culpados e, finalmente, o reconhecimento e o prêmio aos injustiçados (COELHO, 1991, p. 21).

Pertencente ainda a esse ciclo temos a coletânea Sendeban ou O livro dos enganos das mulheres, originário da Índia, é outra fonte oriental representativa da origem das narrativas maravilhosas. A estudiosa afirma que a versão castelhana de Sendeban é constituída por 26

narrativas, cuja temática gira em torno do eixo paixão-ódio-sabedoria, sendo sua problemática de natureza então existencial, razão pela qual pode ser incluído como também precursor do conto de fadas.

As fontes célticas são responsáveis pelo surgimento de um elemento importante para a composição temática desses contos: as fadas. A pesquisadora afirma que em sua gênese, as fadas estavam associadas a cultos ou ritos religiosos, passando a fazer parte do folclore ocidental

(e dele emigraram para as Américas) e tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível (COELHO, 1987, p. 31).

É visível a importância que o povo celta tem no processo de formação e transformação cultural do ocidente por meio da propagação de seus valores espirituais e de sua inteligência criadora.

No fim da Idade Média surgem novas coletâneas de narrativas que vão representar, segundo a autora, as fontes europeias, grandes divulgadoras da criação “novelesca” (COELHO, 1991). Essas narrativas, de origem popular são recriadas por uma elaboração erudita. A autora destaca as duas fontes europeias mais importantes ligadas ao maravilhoso: “Noites prazerosas, de Straparola (1480-1557)” e “O conto dos contos, de Basile (Século XVII)”.

O sucesso das novelas do ciclo do Rei Artur estende-se por todo o Renascimento, período em que houve o surgimento de diversas obras por volta do século XVI, cujos temas sofreram a influência das fontes célticas-bretã. Dentre essas obras, a autora destaca: “Sonho de uma noite de verão” e “Romeu e Julieta”, de Shakespeare, que apresenta seres pertencentes ao mundo da fantasia (o mago Oberon, Titânia, a rainha das fadas etc.); em “Orlando Enamorado”, poema épico de Boiardo, aparece a fada Alcina, irmã da fada Morgana, entre outros.

Depreende-se, então, que o conto de fadas surgiu com a finalidade de narrar histórias cujo eixo girava em torno de uma problemática existencial, vinculadas ao seu contexto sócio-histórico que, segundo a autora, tinham uma profunda relação com o real, com “a verdade humana” (COELHO, 1991). Prosseguindo seu processo evolutivo, no século XVII, as narrativas maravilhosas direcionadas aos adultos, transformam-se, surgindo na França, com Charles Perrault, na literatura infantil.

Os contos de Perrault, Grimm e Andersen são considerados como precursores dos contos direcionados para o público infantil, cujas versões das narrativas orais que circulavam na antiguidade, possibilitaram uma valorização da fantasia e da imaginação. Dentre eles, temos aqui focalizado as versões de Chapeuzinho Vermelho.

Plano de aula 2

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Introdução ao conto de fadas

Objetivos comunicativos: os alunos devem expressar os conhecimentos que já possuem sobre o gênero

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para ler e se expressar por escrito.

QUADRO 9 – Detalhamento do Plano de aula 2

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Apresentar a proposta de produção do conto, o propósito da produção, os participantes do contexto de comunicação e a forma de produção.	15 min.		
2ª fase escrita	Levantar o conhecimento prévio dos alunos através de perguntas elaboradas para esse fim: como define o conto, exemplares de contos que conhece, quais pessoas contam/conhecem os exemplares citados e outros.	35 min.	Folhas do tipo ofício com a apresentação também impressa e as questões para levantamento.	Avaliaremos o conhecimento prévio do aluno para sistematizar melhor as demais atividades.

Fonte: Autoria própria (2014).

Revisamos os principais pontos apontados na aula anterior e explicamos aos alunos que, diante dos obstáculos identificados na análise de seus textos, iríamos estudar melhor o conto para depois construirmos nossas versões, que poderia seguir o roteiro dado pela atividade do LDP ou não. O objetivo final do projeto, já sinalizado anteriormente, é a produção de um livro de contos contemporâneos que dialoguem com os contos clássicos e

modernos. Este livro terá como destino a biblioteca da escola. Para sua divulgação, teremos um evento de lançamento com pais, professores e colegas.

Em seguida, fizemos o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o conto. Perguntamos se eles saberiam explicar o que era um conto, o que era uma versão de um conto, se conheciam mais de uma versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” e quem/onde lhes contou essa versão.

Como resposta a esses questionamentos, obtivemos:

QUADRO 10 - Observações dos grupos sobre os textos e preenchimento da tabela

Pergunta	Qtd. de alunos que deram a mesma resposta	Respostas dos alunos
1. Você sabe o que é um conto? Tente definir o que você acha que é um conto.	8	<i>O conto é uma história</i>
	4	<i>É uma história não verdadeira onde a magia acontece</i>
	4	<i>Muitas histórias do chapeuzinho</i>
	4	<i>E a historia de um personagem infantil qui diverti as crianças pequenas</i>
	3	<i>Um conto é quando todas as historia acaba em felizes para sempre</i>
	3	<i>Um conto e uma historia que e contada por uma pessoa ou mais</i>
2. O que é uma versão de um conto?	1	<i>O nome do filme ou desenho</i>
	3	<i>Uma parte de uma história</i>
	1	<i>Versão de um conto é quase uma história e so um rascunho</i>
	1	<i>Não respondeu</i>
	4	<i>É uma historia com os mesmos personagem mas diferente</i>
	8	<i>E uma historia contada</i>
	3	<i>Quando a pessoa cria uma historia paressida com a quau ela ouvio</i>
	3	<i>Versão é a mesma história contada de outra forma</i>
	1	<i>A versão e relacionado au conto verdadeiro</i>
3. Quantas versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” você conhece?	8	<i>Chapeuzinho vermelho</i>
	2	<i>Varias</i>
	6	<i>1 versão,</i>
	3	<i>3 versões</i>
	2	<i>So a verdadeira</i>
4. Quem lhe contou ou onde você leu essa versão?	1	<i>Eu li esse conto na escola e em casa</i>
	6	<i>Meu pai,Mãe ,escola</i>
	4	<i>Pela televisão</i>
	3	<i>Em um filme</i>
	3	<i>Eu li em livros</i>
	4	<i>Vó</i>

	2	Na escola
--	---	-----------

Fonte: Autoria própria (2014).

Nas respostas dadas pelos alunos nessa etapa, percebemos que, quanto à questão nº 1 (**Você sabe o que é um conto? Tente definir o que você acha que é um conto**), há uma referência ao conto como obra de ficção, com magia: *“É uma história não verdadeira onde a magia acontece”* (4 alunos), o conto com sua relação com a oralidade: *“Um conto e uma historia que e contada por uma pessoa ou mais”*(3 alunos), o conto como história voltada para crianças: *“E a historia de um personagem infantil qui diverti as crianças pequenas”* (4 alunos), referência ao conteúdo: *“Um conto é quando todas as historia acaba em felizes para sempre”*(3alunos) e a definição do conto apenas como uma história (10 alunos). Nessa primeira questão, percebe-se que os alunos possuem um conhecimento prévio acerca de algumas características do conto, o que demonstra que tiveram, ao longo de suas interações, contato com essa narrativa.

Quanto à questão nº 2 (**O que é uma versão de um conto?**), observa-se pelas respostas dadas que há uma dificuldade de entendimento. Dos 26 alunos presentes nessa aula, 10 alunos, nas suas respostas, demonstraram ter um conhecimento sobre uma versão: *“É uma historia com os mesmos personagens mas diferente”*, *“Quando a pessoa cria uma historia paressida com a quau ela ouvio”*, *“Versão é a mesma história contada de outra forma”*, *“a versão e relasionada au conto verdadeiro”* fazendo uma referência a relação de intertextualidade presente quando construímos uma versão de um conto, mas destacando também que a temática de uma versão não é igual. Em relação à questão 3 (**Quantas versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” você conhece?**) e 4 (**Quem lhe contou ou onde você leu essa versão?**), a maioria conhece apenas uma versão e a ouviu ou leu tanto na esfera pública (escola), como também na privada (pai, mãe e avó).

O objetivo dessa atividade foi acionar os conhecimentos já existentes dos alunos em relação ao conto. Pelas respostas dadas, podemos concluir que a maioria dos alunos tem algum conhecimento sobre o conto, e seu contato se deu na esfera pública e privada. Entretanto, em relação ao conceito de uma versão, percebe-se que os alunos, no geral, tiveram dificuldades em definir, assim como em relação ao número de versões do conto Chapeuzinho Vermelho que eles conheciam: a maioria só conhece uma versão.

A partir desses pontos levantados, partimos para a leitura de diversas versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”, visando a construção de uma compreensão mais aprofundada dos

sentidos veiculados pelos textos, o desenvolvimento das habilidades de leitura e uma preparação para suas produções escritas.

5.3. Aulas de Língua Portuguesa 3 – leitura de versões do conto Chapeuzinho Vermelho

Nesse conjunto de aulas de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas atividades de leitura de algumas versões do conto Chapeuzinho Vermelho (versões criadas em países e épocas diferentes) para uma análise mais aprofundada das versões do conto, lido ou ouvido no início de sua escolarização, relacionando-os a criações contemporâneas pertencentes a outros domínios, como televisão e cinema, para comentários e discussões acerca das características discursivas, temáticas e composicionais do texto; e sistematização dessas características, em forma de critérios a serem utilizados na avaliação da produção final.

Essa fase compreendeu seis planos de aula, desenvolvidos em vinte e seis aulas de cinquenta minutos, objetivando proporcionar aos alunos uma visão histórica da trajetória desse conto, desde a versão mais tradicional até as mais contemporâneas, pertencentes a outros domínios.

Dessa forma, entendemos que foi possível aos estudantes compreender melhor sobre o contexto em que cada versão foi construída, seu período histórico, estabelecendo as finalidades do conto. Nessas aulas, procuramos não focalizar a materialidade linguística do enunciado, mas sim o contexto mais amplo em que ele foi constituído e sua relevância quanto à finalidade social discursiva.

Segundo Coelho (1987), os contos representam narrativas populares maravilhosas, com finalidades enunciativas distintas que foram se adequando às necessidades de interação, ao longo da sua existência histórica. Portanto, o conto possui uma finalidade comunicativa, social.

As diversas versões sobre um determinado conto têm como ponto principal sua finalidade social discursiva. Cada nova versão estabelece uma relação de intertextualidade com os contos tradicionais, pois são construídos a partir destes. Porém, como contos contemporâneos, estes têm diferentes estilos, conteúdos temáticos e uma linguagem que se adéqua ao novo contexto sócio-histórico da nova versão.

5.3.1. Leitura da versão de Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e da História do Direito Alemão) recolheram, segundo Coelho (1991), da *memória popular*, antigas histórias do maravilhoso, lendas ou sagas germânicas, preservadas pela tradição oral. Consta que duas mulheres tenham sido a fonte principal desses relatos: a velha camponesa Katherina Wieckmann, de admirável memória, e Jeannette Hassenpflug, de origem francesa e amiga da família Grimm.

Coelho (1991) afirma que, da grande quantidade de textos recolhidos, os Grimm redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e do mítico. Da seleção dessas narrativas surge uma literatura infantil que até os dias de hoje encanta as crianças. Os Grimm escolhem uma centena dessas narrativas e começam a publicá-las com o título: *Contos de fadas para crianças e adultos (1812-1822)*. A autora ressalta que dessas centenas de narrativas publicadas, foram divulgadas apenas uma ou duas dezenas sendo transformadas em literatura infantil, passando por “censura” sendo retirados trechos não recomendáveis, adequando assim ao público a que se destinavam.

Entre os contos mais traduzidos em Língua Portuguesa, está *O Chapeuzinho Vermelho*. Mais de um século se passou entre os contos dos Grimm e os descobertos por Perrault. No entanto, é possível observar diversas semelhanças nos seus temas, episódios e personagens, o que revela as fontes em comum das narrativas: orientais, célticas e européias.

A autora ressalta como semelhanças: o sobrenatural, o maravilhoso, as metamorfoses, o destino, predominância da atmosfera de leveza, bom humor ou alegria, que destroem os dramas ou medos que existem nas narrativas, isso justificaria o interesse do público infantil nessas obras. Afirma ainda que a denominação dada para classificar as narrativas dos escritores como contos de fadas ou contos maravilhosos é equivalente.

No entanto, os tempos de Perrault estão muitos distantes e esse novo contexto histórico – social tem reflexos na construção das narrativas. Coelho (1991) destaca que o contexto vivido pelos Grimm não é menos violento, conflituoso ou agressivo do que o século de Perrault, mas “já são outras maneiras de o homem ver e compreender o próprio homem, seu mundo e seus objetivos na vida. O Romantismo trouxe para o mundo um inegável sentido humanitário que vai ter suas consequências na renovação da arte, da literatura e dos costumes... (COELHO, 1991, p. 41).

A violência predominante das narrativas de Perrault, segundo a autora, dá lugar a uma visão humanista. No conto *Chapeuzinho Vermelho*, no desfecho da narrativa na versão de Perrault, termina com o lobo devorando a menina e sua avó. Já a dos Irmãos Grimm aparece um salvador (o caçador) que abre a barriga do lobo e salva a Chapeuzinho e sua vovozinha.

Segundo a autora, o final da versão de Chapeuzinho Vermelho dos Grimm, possivelmente, está relacionado ao mito grego de Cronos, que engole os filhos, os quais de forma milagrosa, conseguem escapar e enchem o estômago de Cronos de pedras.

Plano de aula 3

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: leitura da versão de “Chapeuzinho Vermelho” produzida pelos Irmãos Grimm (1812)

Objetivos comunicativos: levar os alunos a um confronto com os escritos sociais da mesma natureza do que foi produzido por eles, para uma melhor compreensão das características do conto.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua e dos recursos expressivos utilizados nas versões estudadas. Os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas e registrar suas respostas de forma clara, no plano escrito.

QUADRO 11 – Detalhamento do Plano de aula 3

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Entregar aos alunos exemplares do conto “Chapeuzinho Vermelho” produzida pelos Irmãos Grimm e explicar para eles que iremos ler esta versão, discutir e responder em grupo algumas questões.	10 min.	Folhas do tipo ofício com cópias do conto e das questões propostas.	Resolução da atividade escrita pelo grupo.
2ª fase escrita	Os alunos devem responder as questões na folha de atividade.	2 aulas de 50 mim		Participação na discussão.
3ª fase oral e escrita	Comentar as respostas dos alunos por meio de uma discussão na qual eles falem as respostas dadas e, conjuntamente (professora e alunos), discutam as respostas, comparando-as e revendo, quando	40 mim		

	necessário, alguma resposta dada pelos grupos.			
--	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria (2014).

Primeiramente conversamos com a turma, fazendo uma revisão da atividade anterior. Ressaltamos que as respostas dadas no questionário nos apontavam que precisaríamos de mais leituras e atividades para um maior entendimento sobre o conto e sobre a versão de uma história. Explicamos que teríamos várias aulas com leituras de diferentes versões e que procuraríamos nesse estudo entender, principalmente, que os conteúdos dessas narrativas estão relacionados à sua evolução histórica.

Optamos em trabalhar em grupos, pois a turma possui diferentes níveis de leitura e escrita. Dessa forma, os alunos poderiam se ajudar durante o processo de compreensão, no estudo das versões do conto. Com o auxílio do Data Show, fizemos a leitura do conto, e depois da leitura, perguntamos se eles já conheciam o texto e outras perguntas mais gerais, tais como: *do que fala este texto, quem são as personagens...* Sugerindo que os alunos opinassem sobre a história, e perguntamos também se eles conheciam outros textos parecidos como este – que apresentava uma “moral da história”.

Os alunos conheciam a história, e durante a discussão procuravam falar sobre o texto, mas não tinham percebido antes a presença da “moral da história”. Perguntamos se eles saberiam dizer qual a finalidade dessa parte e a maioria falou que era para ensinar as crianças. Em seguida, entregamos ao grupo a versão dos Irmãos Grimm e as questões a serem respondidas sobre o texto.

Essas questões foram pensadas a partir dos estudos de Lopes- Rossi (2011) no que se refere às características discursivas de um texto e do canteiro Novela de Ficção, proposto por Jolibert (1994). Elaboramos perguntas de constatação da compreensão mais geral do texto (apreensão global), tais como: *personagens, onde ocorre a história...* E também questões que visavam trabalhar os aspectos da estrutura textual, como a de número três, quatro, cinco e seis, objetivando possibilitar ao aluno um melhor entendimento de que em uma narrativa há um estado inicial transformado por um evento perturbador, que desencadeia uma dinâmica de eventos, ou seja, consequências que culminam no estado final.

As respostas dos alunos encaminharam para os seguintes pontos:

QUADRO 12- Observações dos grupos sobre os textos e preenchimento da tabela

Pergunta	Respostas dos grupos	Respostas dos alunos
1) Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?	01	<i>Chapelzinho e muito meiga e gentil e tem um capus vermelho</i>
	02/03/04	<i>Chapeuzinho vermelho</i>
	05	<i>Chapelzinho uma menina tão doce e meiga</i>
	06	<i>Chapelsilha vermelha garota que usa capa vermelha</i>
	07	<i>Chapeuzinho, era dosse e meiga que todos gostavão dela</i>
	08	<i>Chapeuzinho vermelho é uma boba</i>
	09	<i>A chapeuzinho, a avo e o lobo</i>
2) Onde e quando ocorreu a história narrada?	01	<i>Floresta, casa da vovó</i>
	02/03/04/05/06	<i>Avia na floresta</i>
	07	<i>Quando era uma vez. Onde: em um bosque</i>
	08	<i>Na casa da avó de chapeuzinho</i>
	09	<i>No bosque</i>
	10	<i>Era no bosque e aconteceu no passado</i>
3) Qual o estado inicial da história?	01	<i>Comesa quando a mãe da chapelzinho pedi pra ela levar uma cesta com bolo e vinho</i>
	02/03/04/05	<i>Era uma vez uma menina doce meiga que todos gostavam dela</i>
	06	<i>Tudo comecol quando a avó deu o capus vermelho</i>
	07	<i>Era uma menina meiga a avo adorava ela e não sabia o que da para menina</i>
	08	<i>Na cidade</i>
	09	<i>Era uma vez</i>
	10	<i>Ela era uma menina meiga que todo mundo adorava</i>
4) Qual o estado final da história?	01	<i>Termina quando o cassado abriu a barriga do lobo e tira a vovozinha e chapelzinho e bota pedras</i>
	02	<i>O caçador matou o lobo e retirou a vovo da barriga</i>
	03	<i>O caçador matou o lobo e retirou a vovó de dentro da barriga</i>
	04	<i>.o lobo morel e a vovo comel o bolo e tomol vinho.</i>
	05	<i>Assim a vovo foi salva também.</i>
	06/07	<i>Na casa da vó</i>
	08	<i>O estado final e que a chapeuzinho vouta pra casa o casadosalvou ela mataram o lobo tiraram a avó da bariga do lobo.</i>
	09	<i>Que em quanto ela vivece não eria desobedecer a mãe</i>
	10	<i>Terminou tudo felis</i>

5) O que mudou entre o estado inicial e o estado final?	01	<i>O estado inicial e quando a historia comesa. E final e quando termina</i>
	02/03	<i>Aconteceu muitas coisas muito diferente do começo au fim</i>
	04	<i>Ela ganha um capus e no final o lobo more</i>
	05	<i>No comesso tava tudo beleza mais no final fico adrenalina pura.</i>
	06	<i>Tudo</i>
	07	<i>E que o chapeuzinho tava indo pra casa da avo e o final e que acabou todo bem o lobo foi morto a chapeuzinho foi salva e ficou tudo feliz.</i>
	08	<i>Casa da vovó é era uma vez</i>
	09	<i>O lobo queria pegar a vovó</i>
		<i>O lobo atacou a vovosinha</i>
	10	
6) O que ou quem contribuiu para essa mudança?	01	<i>O caçador</i>
	02/03	<i>.o caçado e o lobo</i>
	04	<i>Chapelsinho</i>
	05/06/07/08/09/10	<i>O lobo</i>
7) Quem escreve essa versão?	01/02/03/04/05/06/07/08/09/10	<i>Irmãos Grimm</i>
8) Qual a finalidade desse texto?	01	<i>Para ensinar que não pode desobedecer a mãe.</i>
	02/03	<i>Divertido</i>
	04/05/06	<i>Para servir de lição, esemplo</i>
	08/09	<i>A vovo comeu o bolo e bebeu o vinho que chapelzinho havia trazido.</i>
	10	<i>Muitas coisas</i>
9) Observe o título do texto. Esse título tem relação com a história narrada?	01/02/03/04/05/06/07/08/09/10	<i>Tem, sim</i>
10) Por que podemos definir esse texto como uma conto	01/02/03/04	<i>Por que é uma história</i>
	05/06	<i>Por que e uma historia bonita</i>
	07/08	<i>Porque não é reau, real</i>
	09/10	<i>Porque esta e uma mentira nunca aconteceu</i>
11) Quem se interessa por esse tipo de texto?	01/02/03/04/05/06/07/08	<i>As crianças</i>
	10	<i>A gente</i>
12) Onde encontramos esse tipo de texto?	01/02/03/04/05	<i>Em livros de conto, em livros de historia</i>
	06/07/08/09/10	<i>Biblioteca</i>
13) A leitura desse texto me	01/02/03/04/05	<i>Sim, não desobedecer</i>

ensina alguma coisa?	06/07	Sim te mas cuidado
	08	Mi encina a obedece minha mãe
	09	Sim. Para não andar no caminho que não deve andar
	10	Sim obedecer a os pais

Fonte: Autoria própria (2014).

Durante toda a realização da tarefa, circulamos entre os grupos para auxiliá-los nas possíveis dúvidas em relação às perguntas. Terminada a atividade, fizemos um círculo para debater as questões, as dificuldades apresentadas e conclusões dos grupos. Esse momento é relevante porque permite que os alunos comparem suas respostas, tenham uma maior compreensão das questões e revisem, alterando o que acharem necessário.

Na questão número um, os alunos identificaram a personagem principal como sendo Chapeuzinho Vermelho, apenas um grupo afirmou que além de Chapeuzinho Vermelho, havia a avó e o lobo. Quando questionamos ao grupo, afirmaram que, para eles, todos os personagens que participam da história eram principais, já que todos exercem um papel. Explicamos para a turma que, na narrativa há uma unidade temática, o que significava dizer que mesmo que se tenha a presença de vários personagens, um é privilegiado em relação aos outros, pois todos os acontecimentos surgem a partir dele.

Na descrição da personagem, quatro grupos colocaram só o nome da personagem, enquanto os outros colocaram as características em relação ao comportamento: *Chapelzinho uma menina tão doce e meiga* e outros ainda ressaltaram características físicas: *Chapelzinho e muito meiga e gentil e tem um capus vermelho*.

É interessante destacar a resposta de um grupo: *Chapeuzinho vermelho é uma boba*. Perguntamos ao grupo onde, no texto, havia essa informação. Eles falaram que não estava escrito, mas era o que pensavam dela, pela forma como havia sido enganada pelo lobo. Nesse caso, percebe-se que o grupo inferiu essa característica a partir de sua leitura e opinião do leitor.

As perguntas que geraram mais problemas foram a de número dois, cinco e seis. Na de número dois (**Onde e quando ocorreu a história narrada?**), no que se refere ao tempo (quando), já que no conto geralmente não se tem uma data precisa, de quando a história ocorreu. Dos dez grupos formados, um fez uma referência à história que acontece num passado: *“Era no bosque e aconteceu no passado”*. Os outros grupos só responderam em relação ao onde.

Na questão número cinco (**O que mudou entre o estado inicial e o estado final?**), no geral, os grupos não conseguiram descrever o evento perturbador e todas as consequências, as ações desencadeadas após esse evento ou repetiram o estado inicial e final: *“O estado inicial e quando a historia comesa. E final e quando termina”*, *“Ela ganha um capus e no final o lobo more”*, *“No comesso tava tudo beleza mais no final fico adrenalina pura. ”*, *“E que o chapeuzinho tava indo pra casa da avo e o final e que acabou todo bem o lobo foi morto a chapeuzinho foi salva e ficou tudo feliz. ”*, ou deram respostas vagas; o que demonstra a dificuldade encontrada nessa questão: *“Aconteceu muitas coisas muito diferente do começo au fim”*, *“Tudo”*, *“Casa da vovó é era uma vez”*.

Na pergunta de número seis (**O que ou quem contribuiu para essa mudança?**), tivemos várias respostas: *“O caçador”*, *“o caçado e o lobo”*, *“chapelzinho”*, *“O lobo”*. Porém, nenhum grupo conseguiu identificar que foi a desobediência de Chapeuzinho Vermelho, que trouxe toda uma série de consequências.

Todas as respostas dos grupos foram comentadas em um grande grupo, discutindo, comparando e revendo, principalmente, os pontos que apresentaram mais dificuldades.

5.3.2. Leitura da versão de Chapeuzinho Vermelho, de Perrault

Coelho (1991) afirma que Charles Perrault entra para a história da Literatura Universal como precursor de uma literatura popular, transformando-se em um dos maiores sucessos da literatura infantil. Perrault defendia a causa feminista, lutando pelos “direitos intelectuais e sentimentais da mulher” (COELHO, 1991, p. 66). A autora destaca que os contos escolhidos por Perrault, para compor sua coletânea, têm como pontos em comum os argumentos utilizados: a grande maioria era centrado em mulheres ameaçadas, injustiçadas ou vítimas, o que vem a confirmar seu apoio a luta feminista.

A literatura infantil, segundo a autora, nasceu a partir da publicação dos oito Contos da Mãe Gansa. Pela primeira vez houve a publicação de *A bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As fadas*, *A Gata Borracheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*. A Mãe Gansa era uma personagem pertencente a tradicionais contos populares, bastante conhecida pelos franceses. Sua função era narrar histórias para seus filhotes. Entretanto, a autora ressalta que a capa do livro mostrava uma *velha fiandeira*. Esse fato se dá possivelmente a uma analogia ao costume da época na Europa: as mulheres narravam histórias, enquanto fiavam durante os longos serões ou dias de

inverno. Essa imagem da velha fiandeira foi universalizada, recebendo diversas denominações de acordo com a região.

Coelho (1991) destaca que essas narrativas percorreram todos os países, como *conto de fadas*, denominação que, segundo a autora, os franceses usam até os dias de hoje para designar *contos maravilhosos* em geral. Entretanto, “nessa coletânea, a metade não apresenta *fadas*. São apenas “contos maravilhosos”, por existirem em um espaço “maravilhoso”, isto é, fora da realidade concreta” (COELHO, 1991, p. 90). Nessa denominação se enquadra *Chapeuzinho Vermelho*, cujo elemento maravilhoso é o lobo que age e fala como o ser humano.

Quanto à moral da narrativa, que encerra cada conto, sempre indica normas e comportamentos a serem seguidos para se ter sucesso ou evitar aborrecimentos. Em *Chapeuzinho Vermelho*, a autora ressalta que o alerta às meninas contra o sedutor está bem visível, tanto quando adverte meninos e, “sobretudo meninas”, para que sejam obedientes aos conselhos dos mais velhos como também nos versos finais da estrofe, “*Mas, em vão! Quem não sabe que esses lobos sedutores/ De todos os lobos, são os mais perigosos!*”.

A autora afirma que não há documentação sobre em que fontes precisamente Perrault teria ido buscar cada conto seu. Uma das indicações, é que fazem parte da literatura do domínio popular, folclórico. Em se tratando de *Chapeuzinho Vermelho*, também não se tem precisão quanto às suas fontes. O que se sabe é que o tema é muito antigo e aparece em diversos folclores, sendo relacionado ao mito de Cronos. O tema, segundo Coelho (1991), é encontrado em uma fábula latina do século XI, “*Fecunda ratis*”, “que conta a estória de uma menina com um capuz vermelho, devorada por um lobo, escapando milagrosamente e enchendo-lhe a barriga com pedras” (COELHO, 1991, p. 97). A autora destaca que no Brasil, Câmara Cascudo registrou uma versão, com o mesmo título, na tradição oral do Espírito Santo.

Plano de aula 4

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: leitura da versão de “Chapeuzinho Vermelho” produzida por Perrault (1967)

Objetivos comunicativos: levar os alunos a um confronto com os escritos sociais da mesma natureza do que foi produzido por eles, para uma melhor compreensão das características do conto, fazendo uma análise comparativa entre as versões dos Irmãos Grimm e Perrault.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua e dos recursos expressivos utilizados nas versões estudadas. Os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas e registrar suas respostas de forma clara, no plano escrito.

QUADRO 13 – Detalhamento do Plano de aula 4

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral e escrita	Entregar aos alunos exemplares da versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” produzido por Perrault e fazer uma leitura compartilhada.	20 min.	Folhas do tipo ofício com cópias do conto e das questões propostas.	Resolução da atividade escrita pelas duplas.
2ª fase escrita	Em grupos os alunos vão resumir o texto.			
3ª fase oral e escrita	Leitura dos resumos e discussões.	2 aulas de 50 min.		Participação na discussão.
4ª fase oral e escrita	Aula sobre o contexto histórico de Perrault e Irmãos Grimm.	30 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Na aula anterior percebemos pela breve análise das respostas dadas pelos alunos, que a maioria apresentou dificuldades principalmente nas questões: qual o estado inicial da história? Qual o estado final? O que mudou entre o estado inicial e o estado final? O que ou quem contribuiu para essa mudança?

Acreditamos que esse fato se deu principalmente porque essas perguntas exigiam dos alunos uma resposta a partir de suas compreensões sobre o texto lido e não estavam na superfície textual. Na discussão sobre as questões, observamos que oralmente os alunos

souberam explicar melhor suas conclusões sobre as perguntas; mas no plano escrito, ficam inseguros e tendem a responder só com as palavras do texto. Quando circulamos pelos grupos, não raro ouvíamos dos alunos afirmações do tipo: *sei, mas não sei explicar, diga como eu coloco, professora. E se eu colocar errado?* Como as respostas não se encontravam num trecho específico, mas exigia uma compreensão global, a maioria optou por retirar trechos que achavam representar o que estava pensando.

Solé (1998, p. 156) afirma que existem três tipos de perguntas que normalmente são feitas sobre um texto:

- Perguntas de resposta literal: perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto;
- Perguntas para pensar e buscar: perguntas cujas respostas podem ser deduzidas, mas que exigem que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência;
- Perguntas de elaboração pessoal: perguntas que tomam o texto como referencial, mas as respostas não podem ser deduzidas do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

Acreditamos que as perguntas elaboradas na atividade anterior, as quais os alunos sentiram mais dificuldades se enquadram no segundo tipo. Desse modo, a partir dos estudos de Solé (1998) pensamos em outras estratégias de leitura para auxiliar os alunos na compreensão dos textos. Antes da leitura propriamente dita da versão de Chapeuzinho Vermelho de Perrault, colocamos no data show o texto, e fomos visualizando-o aos poucos: primeiro só o título: *O Capuchinho Vermelho*, perguntamos para a turma o que pensavam que iriam encontrar. Claro que todos falaram que era a história de Chapeuzinho Vermelho, ressaltamos que era outra versão. Será que seria a mesma história? A turma falou que não, porque já tinham uma maior compreensão do que fosse uma versão. Fomos lendo o texto até a parte que o lobo entra na casa da vovozinha e paramos para formular algumas previsões sobre o texto: o que será que vai acontecer agora? Tivemos várias hipóteses: *ele come a vovó, a vovó mata ele, ele casa com a vovó e são felizes para sempre*, e assim fomos escondendo alguns trechos, fazendo previsões e, em seguida, com a leitura, verificando se as hipóteses levantadas seriam confirmadas ou não.

Terminada a leitura, perguntamos para a turma se tinham algum questionamento a fazer sobre o texto. A princípio, os alunos ficaram calados. Depois, uma aluna questionou em relação ao lobo: *era um lobo mesmo professora? Achei estranho*. Perguntamos para a turma: *vocês têm a mesma dúvida?* A maioria disse que sim e percebemos que estavam um pouco

constrangidos. Perguntamos novamente: a partir de que parte da leitura surgiu essa dúvida? *A partir da moral da história*, responderam. Relemos a moral para a turma: *Vê-se aqui que crianças jovens, sobretudo moças belas, bem feitas e gentis, fazem muito mal em escutar todo tipo de gente; e que não é coisa estranha que o lobo tantas dela coma. Digo o lobo, porque nem todos os lobos são do mesmo tipo. Há os de humor gracioso, sutis, sem fel e sem cólera, que – familiares, complacentes e doces – seguem as jovens até as suas casas, até mesmo aos seus quartos; mas ai! Quem não sabe que estes lobos delicodoces são de todos os lobos os mais perigosos.*

Pedimos que os alunos ressaltassem as expressões usadas pelo autor que suscitaram essa dúvida em relação ao lobo. Os alunos destacaram: *fazem muito mal em escutar todo tipo de gente, os lobos seguem as moças até seus quartos, mas ai!* Confessamos para a turma que sentimos essa dúvida, e perguntamos: qual seria a hipótese deles: era um lobo animal ou era um homem? A turma ficou com a segunda hipótese. Concordamos então, que traríamos mais detalhes sobre o contexto sócio – histórico em que foi produzida essa versão e comparar com a dos Irmãos Grimm.

Em seguida, pedimos a turma para que fizesse grupos de quatro componentes, relessem o conto e tentassem resumir as ideias apresentadas atentando para os seguintes aspectos:

- Cenário: onde ocorre esta história? Em que tempo?
- Personagens: de que trata a história? Quais são os personagens da história? Qual o personagem principal?
- Problema: os personagens da história tinham algum problema?
- Ação: quais foram os fatos importantes dentro da história?
- Resolução: como os personagens desta história resolveram seus problemas?
- Tema: o que é que esta história tentou nos comunicar? Que lições podem ser extraídas desta história?

(SOLÉ, 1998, p.112 *apud* COOPER, 1990, 343).

Acrescentamos outras questões nessa atividade, visando uma análise comparativa entre as duas versões estudadas, para que o aluno, após a tarefa, pudesse compreender não só as características da narrativa, mas principalmente as diferenças discursivas existentes entre as versões. A estrutura do conto pode ser a mesma, mas o dito nunca será igual.

As questões que acrescentamos foram:

1. Qual a semelhança entre as versões dos Irmãos Grimm e Perrault?
2. Qual a diferença entre essas versões?

3. Quantos anos se passaram entre uma versão e outra? Esse fato interfere na história dessas versões?

Circulamos entre os grupos para auxiliá-los nessa tarefa. Quando finalizaram, os alunos fizeram a leitura do seu resumo. Fomos ressaltando os aspectos levantados e anotando na lousa. Dessa forma, pode-se promover uma revisão, verificando as dúvidas, no sentido de possibilitar uma maior compreensão do texto.

É visível nessas versões estudadas que a finalidade dos autores era “divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral” (COELHO, 1987, p. 68). Por isso, os grupos não tiveram problemas em extrair do texto as lições: “*A não escutar todas as pessoas*”, “*A não falar com estranhos e que vc não pode confia em estranhos*” e “*Ter mais cuidado e mais atenção*”.

Quanto às semelhanças e diferenças entre as versões, percebe-se pelos pontos levantados que os estudantes observaram a intertextualidade entre as versões estudadas e também suas diferenças, principalmente quanto ao conteúdo temático. Vejamos: semelhanças (*O lobo tenta comer a vovó, Que ela vai leva a cesta pra vovó e o lobo aparece, Os personagens, O lobo*) e diferenças (*E diferente as histórias, Porque nessa não tem ninguém pra saúva e a dos irmãos Grimm tem o cassado, Por que um e chapeusinho vermelho e esse e capuchinho vermelho*).

Objetivando ressaltar para a turma que na construção de cada versão, o tema, a linguagem, se adequam ao contexto histórico – social em que viveu o autor, realizamos no final da atividade uma breve aula expositiva sobre o contexto em que foram produzidas essas duas versões: a de Perrault e a dos Irmãos Grimm, para que os alunos compreendessem melhor as diferenças, principalmente, no desfecho de suas narrativas.

5.3.3. Leitura do conto Fita Verde no Cabelo, de João Guimarães Rosa

Guedes (2006) em seu artigo intitulado “Um dos fios da vida em Fita Verde no Cabelo”, na análise do conto sob o enfoque existencial e sócio-histórico, afirma que Guimarães Rosa a partir da releitura de Chapeuzinho Vermelho, promove uma recriação do ciclo da vida, abordando os problemas existenciais artisticamente. A estrutura do conto, as suas personagens, os discursos do narrador e outros elementos, segundo Guedes, possibilitam aos leitores refletir sobre essa caminhada do ser humano ao longo de sua existência; caminhada essa que é representada pelo trajeto que vai da casa dos pais à casa da vovó. O caminho percorrido pela personagem reflete uma oposição entre a infância e velhice. À

medida que a menina vai andando, as transformações vão acontecendo, indicando “o processo de envelhecimento e adequação em uma ordem social” (GUEDES, 2006, p. 37).

Resumidamente, destacamos os seguintes aspectos apontados por Guedes (2006): a narrativa está estruturada de forma típica (apresentação do espaço, das personagens, ações). Na apresentação do espaço com seus habitantes, o ciclo da vida está continuamente marcado nas rotinas de suas ações “... com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam”. Por meio dessas ações, temos respectivamente, a representação dos estágios de velhice, maturidade e infância. Nessa aldeia em que todos respeitavam “as leis do ciclo evolutivo biológico ou social do homem, uma menina desrespeita ou desconhece as determinações que lhe são impostas” (GUEDES, p. 38). Todos tinham juízo, menos aquela menina de fita verde no cabelo. A cor verde possivelmente representando a imaturidade, ingenuidade e falta de juízo da personagem.

Plano de aula 5

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”, escrito por João Guimarães Rosa (1992)

Objetivos comunicativos: levar os alunos a um confronto com os escritos sociais da mesma natureza do que foi produzido por eles, para uma melhor compreensão das características do conto, fazendo uma análise comparativa entre as versões dos Irmãos Grimm e João Guimarães Rosa.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua e dos recursos expressivos utilizados nas versões estudadas. Os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas e registrar suas respostas de forma clara, no plano escrito.

QUADRO 14 – Detalhamento do Plano de aula 5

1ª fase oral	Apresentar a proposta da aula, explicando que faremos uma análise de uma nova versão do conto chapeuzinho vermelho, produzida por Guimarães Rosa e fazer a leitura compartilhada.	20 min.	Folhas do tipo ofício com cópias do conto e das questões propostas.	Resolução da atividade escrita pelas duplas.
2ª fase escrita	Os alunos devem responder as questões na folha de atividade.	2 aulas de 50 min.		
3ª fase oral e escrita	Comentar as respostas dos alunos através de uma discussão na qual eles falem as respostas dadas e, conjuntamente (professora e alunos), discutam as respostas, comparando-as e revendo, quando necessário, alguma resposta dada pelos grupos, fazendo uma síntese das conclusões no quadro.	30 min.		Participação na discussão.

Fonte: Autoria própria (2014).

O procedimento adotado nesta aula foi semelhante aos das anteriores. Primeiramente, fizemos uma leitura compartilhada, seguindo as orientações de Solé (1998).

- Formular previsões sobre o texto a ser lido: primeiro lemos o título: *Fita Verde no Cabelo: nova velha história - Do que essa versão vai tratar? Como será essa personagem? Por que nova velha história?*
- Depois fomos fazendo uma leitura em voz alta dos parágrafos correspondente a apresentação. Recapitulamos esses parágrafos e verificamos se as hipóteses levantadas antes da leitura se confirmavam ou não. Esse procedimento foi adotado até o final do texto: líamos alguns parágrafos, resumíamos o que tínhamos lido, fazíamos algumas perguntas para previsões dos parágrafos seguintes e solicitávamos esclarecimentos sobre algo lido.

Essas estratégias durante a leitura foram relevantes, principalmente, nessa versão, pois os alunos sentiram dificuldades na compreensão do conto, não conseguiam entender o enredo da narrativa. Talvez por se tratar de um texto poético, com frases que nunca são óbvias. O texto de João Guimarães Rosa exige do leitor mais atenção e um repertório de leitura mais aguçado. Muitas perguntas feitas sobre o parágrafo lido ficavam sem ser respondidas ou só no final do texto é que eram compreendidas. Depois dessa etapa de leitura compartilhada,

dividimos a turma em grupos para que fizessem uma nova leitura e em seguida, entregamos o questionário base com o acréscimo de outras questões, por exemplo:

- ✓ Quais os sentimentos vividos pela personagem principal nessa versão?
- ✓ Há mudança de comportamento, atitude, da personagem principal entre o início e final da história?
- ✓ Qual a semelhança entre esta versão e dos Irmãos Grimm?
- ✓ Qual a diferença entre essas versões?

Desse modo, buscamos preparar melhor os alunos para a localização de informações explícitas e implícitas no texto, bem como responder às questões utilizando suas próprias palavras e não somente a cópia de um trecho.

As respostas obtidas nessa atividade foram as seguintes:

QUADRO 15- Observações dos grupos sobre os textos e preenchimento da tabela

Pergunta	Grupos	Respostas dos alunos
1) Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?	01	<i>Fita verde. Não tinha juízo e era muito feliz.</i>
	02/03	<i>Chapelzinho. Ela tem uma fita verde no cabelo e não tem juízo</i>
	04	<i>O personagem principal e fita verde. Ela e sem juízo tinha fita verde no cabelo.</i>
	05/06	<i>Fita verde.</i>
	07	<i>Fita verde. Uma menina que gostava de Fita verde no cabelo e que morava em uma aldeia nem grande e nem pequena.</i>
	08	<i>Fita verde. Muito bunita mas não tinha juízo</i>
2) Onde e quando ocorreu a história narrada?	01	<i>Na aldeia</i>
	02/03	<i>Foi narrada na aldeia</i>
	04/05	<i>Na aldeia e na casa da avó dela.</i>
	06/07	<i>Aldeia</i>
	08	<i>Em outra aldeia igualzinha a outra</i>
3) Qual o estado inicial da história?	01/02	<i>Quando a mãe manda ela e a casa da avó</i>
	03	<i>Quando a mãe dela manda ela ir deixar um pote e outras coisas na casa da vovo.</i>
	04	<i>A aldeia</i>
	05	<i>Na sua própria aldeia</i>
	06	<i>Foi que ela morava nessa aldeia e foi pra outra aldeia na casa da avó ela pegou lugares mais longos</i>
	07	<i>Quando sua mãe manda ela ir ate a casa de sua vovozinha</i>
	08	<i>Quando a mãe dela manda ir deixa umas coisas na casa da vó.</i>
4) Qual o estado final da história?	01/02	<i>A avó morreu</i>
	03	<i>Na casa da vovo de fita verde</i>
	04	<i>Final da estória equi a vó morreu. Ai ela tomou juiso ela sentiu medo de fica sosinha</i>
	05/06	<i>Quando ela chega na casa de sua avó e sua avó</i>

		<i>esta preste a morrer</i>
	07/08	<i>Quando a vó dela morre.</i>
5) O que mudou entre o estado inicial e o estado final?	01/02/03	<i>Ela ganhou juiso</i>
	04	<i>Mudou porque no começo era na aldeia que todos tem juiso e fita verde não tem juiso e no fim da história era na casa da avó de fita verde e fita verde tomou juiso</i>
	05	<i>Porque no começo ela estava feliz sem juiso e no final ela estava triste com juiso</i>
	06	<i>Por que ela encontrou essa aldeia ela começou a brincar. já no final lembrou da avó Ai vovozinha morre ai ela tomou juiso</i>
	07	<i>E que quando sua avó morre ela cria juízo</i>
	08	<i>No começo da historia ela não tem juízo e no final ela acaba criando juízo.</i>
6) O que ou quem contribuiu para essa mudança?	01	<i>A menina de fita verde</i>
	02/03	<i>Foi a própria menina fita verde</i>
	04	<i>A morte da vovo</i>
	05	<i>Ela mesma e a morte da vovo</i>
	06	<i>Porque a vovo morreu da avó dela ela mudou e ela ficou com medo e assustada</i>
	07	<i>Quando avó dela morre.</i>
	08	<i>Avó dela morta.</i>
7) Quem escreve essa versão?	01/02/03/04/05 /06/07/08	<i>João Guimarães Rosa</i>
8) Observe o título do texto. Esse título tem relação com a história narrada?	01/02/03/04/05 /06/07/08	<i>Sim</i>
9) A leitura desse texto me ensina alguma coisa?	01/02/03/04	<i>A ter juízo</i>
	05	<i>Sim por que eu já passei quase por isso e me ensina a ter mais juízo.</i>
	06	<i>A ter mais juízo e a perder nossos medos</i>
	07	<i>Sim</i>
	08	<i>Não levar tudo na brincadeira a ser um pouco mais serio</i>
10) Qual a semelhança entre a versão de Guimarães Rosa e o conto “Chapeuzinho Vermelho” dos Irmãos Grimm?	01/02	<i>A mãe vovo lobo</i>
	03	<i>A mãe dela manda ela deixar doce em pote para vovo doente</i>
	04	<i>Os personagens são os mesmo</i>
	05	<i>Que sua mãe manda ir a casa da sua avó que tem o lobo a avó sempre doente e sempre tem uma menina e ocorre na floresta e sempre tem a conversa dela com a avó</i>
	06	<i>Que sua mãe manda ela ir a casa de sua avó que tem o lobo a avó, mãe e sempre tem uma menina e ocorre numa floresta. Sempre tem a conversa</i>
	07	<i>Vó doente mãe que manda leva os doces</i>
	08	<i>Existe um lobo que morre existe a vovo que morreu e uma aldeia.</i>
11) Qual a diferença entre essas versões?	01	<i>A avó dela morre ela não foi perseguida pelo lobo</i>
	02/03	<i>Ela gostava de fita verde e que na historia dela não tem lobo e nem caçador.</i>

	04	<i>A avó morre de velhice o lobo já morreu antes pelos lenhadores</i>
	05/06	<i>Que o lobo está morto e sua avó morre e ela pega o caminho longe sem o lobo a iludir e ela não tem juízo</i>
	07	<i>Na história dos irmãos Grimm a mãe da chapelzinho manda ela ir deixa doces na casa da vovó e no caminho o lobo engana a chapelzinho e quando a chapelzinho chega na casa da vó o lobo já tem comido a vovó. E na história de João Guimarães o lobo já tá morto a fita verde e sem juízo e a vó morre.</i>
	08	<i>Na história dos irmãos Grimm a mãe manda deixar doces na casa da sua vó e no caminho ela encontra com um lobo e o lobo faz medo a chapelzinho e ao chegar na casa da sua avó o lobo tinha comido a sua vó e a chapelzinho ficou desesperada mas o caçador salva a vó e tira a vovó da chapelzinho da barriga do lobo. Na história de João Guimarães o lobo tá morto a vovó morre e a menina volta pra aldeia.</i>
12) Quais os sentimentos vividos pela personagem principal nessa versão?	01/02	<i>tristeza</i>
	03	<i>O sentimento dela e que ela fica triste e porque ela volta a ter juízo.</i>
	04	<i>Quando avó dela morre e ela toma juízo e sente medo.</i>
	05	<i>Triste porque a avó morre</i>
	06/07	<i>Medo</i>
	08	<i>De alegria e tristeza medo</i>
13) Há mudança de comportamento, atitude, da personagem principal entre o início e final da história?	01/02/03	<i>Ela tomou juízo</i>
	04/05/06	<i>Sim porque ela não tem juízo antes da avó dela morre e quando a vó dela morre ela toma juízo.</i>
	07	<i>Porque no começo ela não tem medo do lobo e quando a vó morre ela toma juízo tem medo do lobo</i>
	08	<i>Sim. Ela não levava nada só brincava sem juízo e no final ela passou a ter</i>

Fonte: Autoria própria (2014).

Observando as respostas dadas às questões propostas nessa atividade, percebe-se que a maioria dos estudantes, na pergunta de número um (**Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?**), identificou a personagem principal e a descreveu observando não só aspectos físicos: *“Fita verde. Não tinha juízo e era muito feliz”*, *“O personagem principal é fita verde. Ela e sem juízo tinha fita verde no cabelo”*, *“Fita verde. Muito bonita mas não tinha juízo”*. Enquanto outros grupos (02) se detiveram aos aspectos físicos e onde a personagem vivia: *“Fita verde”*, *“Fita verde. Uma menina que gostava de Fita verde no cabelo e que morava em uma aldeia nem grande e nem pequena”*.

Observa-se que dois grupos citaram como personagem principal Chapeuzinho: *“Chapelzinho. Ela tem uma fita verde no cabelo e não tem juízo”*. Questionados o porquê disso, eles disseram que estavam pensando na outra história.

Na questão de número dois (**Onde e quando ocorreu a história narrada?**), os grupos identificaram onde tinha ocorrido a história: *“Na aldeia”, “Foi narrada na aldeia”, “Na aldeia e na casa da avó dela.”, “Em outra aldeia igualzinha a outra”*, mas não conseguiram localizar nenhuma expressão que fizesse referência ao quando. Por isso, não responderam. Na discussão no grande grupo, chamamos a atenção para esse fato e comentamos que, embora o conto, geralmente, não seja tão preciso quanto ao tempo ocorrido, existem expressões que indicam o quando na história contada. Visando a identificação dessas palavras, fizemos a seguinte atividade: relemos o conto para a turma e pedimos aos alunos que tentassem localizar palavras que remetam ao um tempo e fomos anotando no quadro. Então, fomos localizando os verbos, expressões como: *“um dia”*. Depois desse estudo, tiramos nossas conclusões: a narrativa é contada no passado.

Na pergunta de número três (**Qual o estado inicial da história?**), percebe-se que os alunos observaram mais o fato de a mãe mandar Fita Verde ir à casa de sua avó e onde a personagem vivia: *“Quando a mãe manda ela e a casa da avó”, “ Quando a mãe dela manda ela ir deixar um pote e outras coisas na casa da vovo. ”, “A aldeia”, “ Na sua própria aldeia”, “Foi que ela morava nessa aldeia e foi pra outra aldeia na casa da avô ela pegou lugares mais longos” “Quando a mãe dela manda ir deixa umas coisas na casa da vó”*. Aspectos como: o que a personagem sentia, como era, como vivia não foram observados. Já na questão quatro (**Qual o estado final da história?**), os grupos identificaram a morte da avó como estado final: *“A avó morreu”, “Final da estória equi a vó morreu. Ai ela tomou juiso ela sentiu medo de fica sosinha”, “ Quando ela chega na casa de sua avó e sua avó esta preste a morrer”, “ Quando a vó dela morre”*. Apenas um grupo colocou a casa da avó como estado final e não o que aconteceu dentro dela: *“Na casa da vovo de fita verde”*.

Na questão cinco, os estudantes descreveram a mudança entre o estado inicial e final, observando o evento perturbador e suas consequências: *“Mudou porque no começo era na aldeia que todos tem juiso e fita verde não tem juiso e no fim da história era na casa da avó de fita verde e fita verde tomou juiso”, “Porque nocomeso ela estava felis sem juiso e nofinal ela estava triste com juiso”, “Por que ela encontrou essa aldeia ela começou a brinca. ja no final lembrou da avô Ai vovozinha morre ai ela tomou juiso”, “ E que quando sua avó morre ela cria juízo”, “No começo da historia ela não tem juízo e no final ela acaba criando juízo.”* Nota-se que nas três questões os alunos procuraram utilizar mais as suas próprias palavras.

Na pergunta de número oito (**Observe o título do texto. Esse título tem relação com a história narrada?**), todos os grupos responderam “*sim*”, mas não explicaram como é essa relação. Esse fato ocorreu, principalmente, pela própria elaboração da pergunta, talvez se tivéssemos acrescentado “explique essa relação”, eles refletissem melhor sobre o título, pois oralmente quando discutimos sobre o título, alguns relacionaram “Fita Verde: nova velha história” ao fato que o autor se refere à existência de outras versões mais tradicionais desse conto. O que demonstra que os alunos compreenderam que as versões dialogam entre si, apesar de ser uma nova história. Ressaltamos para a turma que esse também era o nosso objetivo.

Quanto às questões de números dez e onze, cada grupo identifica as semelhanças e diferenças entre as versões, observando aspectos variados. Senão vejamos:

Semelhanças: “*A mãe vovo lobo*”, “*A mãe dela manda ela deixar doce em pote para vovo doente*”, “*Os personagens são os mesmo*”, “*Que sua mãe manda ir ater acasa da sua avo que tem olobo a avo sempre doente e sempre tem uma menina e ocorre na floresta e sempre tem a convesa dela com a avo*”, “*Vó doente mãe que manda leva os doces*”,

Diferenças: “*A avo dela morre ela não foi perseguida pelo lobo*”, “*Ela gostava de fita verde e que na istoria dela não tem lobo e nem caçador*”, “*A avo morre de velhise o lobo já morreu antes pelos lenhadores*”, “*Que o lobo esta morto e sua avó morre e ela pega o caminho longe sem o lobo a iludir e ela não tem juízo*”, “*Na historia dos irmãos Grimm a mãe da chapelzinho manda ela ir deixa doces na casa da vovó e no caminho o lobo engana a chapelzinho e quando a chapelzinho chega na casa da vó o lobo já tem comido a vovó. E na historia de João Guimarães o lobo já ta morto a fita verde e sem juízo e a vó morre.*”, “*Na historia dos irmãos Grimm a mãe manda deixar doces na casa da sua vó e no caminho ela encontra com um lobo e o lobo faz medo a chapeuzinho e au chegar na casa da sua avó o lobo tinha comido a sua vó e a chapeuzinho fico desesperada mas o caçador salva a vó e tira a vovó da chapeuzinho da barriga do lobo. Na historia de João Guimarães o lobo ta morto a vovó morre e a menina volta pra aldeia*”.

Nas questões doze e treze, percebe-se que os estudantes observaram não só o fato de que no início da história a personagem não tinha juízo e no final ficou com juízo, como também os sentimentos que afloraram em consequência disso: tristeza, solidão, medo. Observemos nas respostas dadas pelos grupos: “*tristeza*”, “*O sentimento dela e que ela fica triste e porque ela volta a ter juízo*”, “*Quando avó dela morre e ela toma juízo e sente medo.*”, “*Triste porque a avo morre*”, “*Medo*”, “*De alegria e tristeza medo*”, “*Sim porque ela não tem juízo antes da avó dela morre e quando a vó dela morre ela toma juízo.*”, “*Ela*

tomou juízo”, “Porque no comeso ela não tem medo do lobo e quando a vó morre ela toma juízo tem medo do lobo”.

5.3.4. Leitura do conto Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque

Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque teve sua primeira publicação em 1979. Posteriormente, a editora José Olympio publicou o conto com ilustração de Ziraldo. Nessa aula, utilizamos essa segunda publicação. Considerado um clássico da nossa literatura infantil, foi recomendado pela Fundação Nacional do Livro em 1979. Nessa narrativa, temos uma Chapeuzinho leve, bem-humorada, mas que tinha medo de tudo. E seu maior medo era um dia encontrar “o tal do lobo”, mas quando Chapeuzinho o encontra perde seu medo e transforma o lobo em “bolo”.

Tendo como principal característica o medo, o título desse conto se justifica logo na primeira estrofe: “Amarelada de tanto medo”. Chapeuzinho tinha medo de tudo e, diante disso, se negava a fazer tudo: “Já não ria”, “Não subia escada”, “Não brincava mais nada”. Assim como nas outras versões de Chapeuzinho Vermelho estudadas nessas aulas, observa-se que a cor do chapeuzinho é simbólica. O amarelo geralmente é associado a algo desagradável, por exemplo, falamos “amarelou” (quando alguém tem medo de alguma coisa), “sorriso amarelo (desconforto), “pessoa amarela” (doente). Mas Chapeuzinho sente medo de um lobo fruto dos seus pensamentos “Um lobo que não existia”. Quando encontra o lobo e perde seus medos, as orações que no início da narrativa estavam na negativa, ficam afirmativas: “Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta...”.

Plano de aula 6

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: leitura do conto “Chapeuzinho amarelo” escrito por Chico Buarque (2003)

Objetivos comunicativos: levar os alunos a um confronto com os escritos sociais da mesma natureza do que foi produzido por eles, para uma melhor compreensão das características da narrativa.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua e dos recursos expressivos utilizados na versão estudada.

QUADRO 16 – Detalhamento do Plano de aula 6

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Entregar aos alunos exemplares do conto “Chapeuzinho Amarelo” escrito por Chico Buarque e explicar para eles que iremos ler mais uma versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”.	30 min.	Livro Chapeuzinho amarelo de Chico Buarque (original e cópia).	Participação na discussão.
2ª fase oral e escrita	Leitura compartilhada com discussão referente ao tema da narrativa	2 aulas de 50 min.		
3ª fase oral e escrita	Resumir seus sentimentos a partir de uma cor, escrever no caderno e compartilhar com o grupo.	20 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Explicamos aos alunos que essa seria a última versão escrita do conto analisada em sala de aula, e que o procedimento previsto seria o mesmo adotado nas aulas anteriores. Antes de entregar a cópia do livro para os grupos, apresentamos o livro original, que circulou na sala para que os alunos pudessem manuseá-lo. Eles ficaram muito empolgados com as ilustrações de Ziraldo, e perguntavam se no nosso livro também teria desenhos. O fato de o conto ser escrito como um poema narrativo, também chamou a atenção, para eles significa ter “menos texto”. Fizemos a leitura compartilhada:

- Primeiro o título “Chapeuzinho Amarelo”, levantamos hipótese sobre o texto a ser lido;
- Depois líamos estrofe por estrofe e a cada estrofe lida, pedíamos que um aluno resumisse e os outros complementavam quando achavam necessário;
- Terminada a leitura pedimos que os alunos pensassem na seguinte pergunta: do que vocês têm medo?
- Promovemos uma discussão sobre o tema “medo” e fomos anotando alguns pontos levantados pela turma. Sugeriram vários medos: violência, droga, morte, ser reprovado na escola, desemprego dos pais, etc.
- Nessa discussão, procuramos saber se eles estivessem no lugar da personagem, como enfrentariam seus medos?

Essa foi a versão que eles mais gostaram e pediram para ler também em voz alta. Separamos então, a turma em grupos e cada um lia uma estrofe. Para finalizar a aula, pedimos

que eles escolhessem uma cor e representassem como estavam se sentindo a partir dessa cor e escrevessem no caderno. Terminada a tarefa, compartilhamos no grande grupo.

5.3.5. Análise comparativa entre os contos lidos: semelhanças e diferenças

Plano de aula 7

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Sistematização dos conhecimentos adquiridos e conclusões sobre as análises das versões escritas do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Objetivos comunicativos: discutir sobre as respostas e questões propostas, interagindo com seus grupos e professora.

Objetivos linguísticos: utilizar os recursos linguísticos para a compreensão das questões propostas, sintetizar a análise e sistematizar em tabela.

QUADRO 17 – Detalhamento do Plano de aula 7

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Abrir discussão sobre as respostas obtidas nas análises feitas das versões.	50 min.	Tabela para sistematizações das conclusões Caderno do aluno.	Participação dos alunos nas discussões.
2ª fase oral	Solicitar aos alunos que oralmente apontem as diferenças e semelhanças entre as versões lidas.	50 min.		
3ª fase escrita	Registrar as sínteses das observações feitas no quadro e fazer um quadro.	50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Nessa etapa, revisamos os textos estudados e as questões propostas nas atividades, procurando discutir, principalmente, as questões que apresentaram mais dificuldades para os grupos.

Em seguida, sistematizamos os conhecimentos adquiridos, por meio de um quadro contendo as semelhanças e diferenças entre as versões estudadas. O preenchimento desse quadro visava possibilitar aos estudantes uma maior reflexão sobre as versões. Ao complementarem o quadro, os alunos observaram os aspectos que se assemelham e se diferenciam de uma versão para outra, principalmente quanto ao desenvolvimento do tema. Perceberam que, em algumas versões, o que há em comum é a existência das personagens (a menina, o lobo e a vovozinha doente, a mãe); o cenário (bosque, casa da avó, casa de Chapeuzinho) estabelecendo um diálogo entre os textos. No entanto, o conteúdo temático se altera de uma versão para outra, modificando, muitas vezes, o nome e a descrição das personagens, o lugar onde ocorreu à narrativa e os recursos expressivos que são utilizadas para narrar à história.

Ressaltamos para a turma que cada versão estudada desenvolveu o tema de forma diferenciada: a dos Irmãos Grimm, a desobediência de Chapeuzinho Vermelho; de Perrault, a Inocência da menina; a de Guimarães Rosa, a recuperação do Juízo a partir da morte da vovozinha de Fita Verde, que trouxe o medo para a menina e também a solidão; e por último, Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, cuja temática girava em torno do enfrentamento do medo por parte da personagem. Destacamos, também, a forma como o conto foi iniciado nas quatro versões: “Era uma vez” nas versões mais clássicas (Perrault e Irmãos Grimm), “Havia uma aldeia” e “Era Chapeuzinho Vermelho” nas versões mais contemporâneas (Guimarães Rosa e Chico Buarque). O conteúdo temático foi trabalhado principalmente nas questões três (Qual o estado inicial da história?), quatro (Qual o estado final da história?), cinco (O que mudou entre o estado inicial e o estado final?) e seis (O que ou quem contribuiu para essa mudança?), dentre outras questões, do nosso estudo.

QUADRO 18 - semelhanças e diferenças entre as versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”

Características	Irmãos Grimm	Perrault	Guimarães Rosa	Chico Buarque
Semelhanças	<p>PERSONAGENS: Chapeuzinho, mãe, avó doente e o lobo mau;</p> <p>CENÁRIO: floresta, casa de Chapeuzinho, casa da avó;</p> <p>AÇÕES: o caminho percorrido, a</p>	<p>PERSONAGENS: Chapeuzinho, mãe, avó doente e o lobo mau;</p> <p>CENÁRIO: floresta, casa de Chapeuzinho, casa da avó;</p> <p>AÇÕES: o caminho</p>	<p>PERSONAGENS: Chapeuzinho, mãe, avó doente;</p> <p>CENÁRIO: floresta, casa de Chapeuzinho, casa da avó;</p> <p>AÇÕES: o caminho</p>	<p>PERSONAGENS: Chapeuzinho e o lobo;</p>

	perseguição do lobo, o lobo come a vovó.	percorrido, a perseguição do lobo, o lobo come a vovó.	percorrido, da casa da menina até a casa da avó.	
Diferenças	DESFECHO DA NARRATIVA: Presença de um personagem herói; Caçador personagem masculino como herói; O herói salva Chapeuzinho e sua avó; Todos os homens não são iguais, existem lobos maus e homens bons; Final feliz.	DESFECHO DA NARRATIVA: Ausência de um personagem herói; Personagem do sexo masculino representado pelo lobo; O lobo é uma ameaça para mãe, avó e filha; Desfecho trágico: Chapeuzinho e avó morrem.	DESFECHO DA NARRATIVA: Ausência de um personagem herói; O lobo não é uma ameaça para mãe, avó e filha; Enfatiza o ciclo da vida: todos nascem, crescem e morrem; Desfecho triste: avó morre; Com a morte da avó, Chapeuzinho amadurece e sente solidão e medo.	DESFECHO DA NARRATIVA: Ausência de um personagem herói; O lobo faz parte dos pensamentos da menina; A menina tem medo de tudo e a figura do lobo é seu temor maior; Desfecho alegre e bem-humorado: a menina enfrenta sozinha seus próprios medos e transforma o lobo em “bolo”.

Fonte: Autoria própria (2014).

5.3.6. Versões do conto Chapeuzinho Vermelho no cinema

Plano de aula 8

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” no cinema

Objetivos comunicativos: relacionar as versões de “chapeuzinho vermelho” lidas nas aulas anteriores à criações pertencentes a outros domínios, como o cinema.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua, observando o uso das expressões de conversação no texto oral e visual como o filme, ressaltando as diferenças e semelhanças entre textos em que predomina a linguagem oral e visual de textos onde predomina a modalidade escrita.

QUADRO 19 - Detalhamento do Plano de aula 8

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicar para os alunos que iríamos ver mais três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” só que não em textos escritos, mas versões criadas para o cinema. Assistir aos filmes.	10 min.		Participação dos alunos nas discussões, empenho para a realização das atividades propostas.
2ª fase oral	Solicitar aos alunos que fizessem um resumo do filme assistido e dessem sua opinião sobre a obra.	9 aulas de 50 min.	Computador, Filmes: “Deu a louca na Chapeuzinho 1 e 2” e “A garota da capa vermelha”, data show.	
3ª fase oral	Promover uma discussão relacionando os filmes assistidos com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, apontando semelhanças e diferenças nos aspectos discursivos, mais também promovendo uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre a modalidade oral e escrita e suas formas de representação.	2 aulas de 50 min. 2 aulas de 50 min.	Folha de caderno.	
4ª fase escrita	Em grupos os alunos irão produzir cartazes com o resumo do filme que o grupo mais se identificou e também representar a cena mais marcante para o grupo em forma de desenho.			
5ª fase escrita e oral	Apresentação do seminário em que o grupo irá falar sobre seu cartaz produzido e as conclusões do grupo.	4 aulas de 50 min. 2 aulas de 50 min.	Cartolina, régua e lápis de cor.	

Fonte: Autoria própria (2014).

Apresentamos a proposta de assistir a outras versões de “Chapeuzinho Vermelho” criadas pelo cinema para os alunos, que adoraram a ideia. Para proporcionar momentos mais

lúdicos para a turma, no final de cada sessão de cinema, foram oferecidos pipoca, doces e refrigerantes. Para isso, contamos com a participação da gestão da escola.

Optamos pelo resumo porque nas atividades anteriores realizadas nas análises das versões escritas percebemos a dificuldade que eles apresentaram em alguns momentos, em responder às questões propostas sem copiar trechos do texto lido. Por isso, como o texto que teriam de resumir seria referente a um filme, eles usariam apenas suas palavras. Portanto, não demos a opção de fazer o resumo em casa para não procurarem resumos prontos na internet.

Em seguida, depois de assistirmos aos três filmes propostos, fizemos em sala de aula, uma discussão relacionando os filmes assistidos com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, apontando semelhanças e diferenças nos aspectos discursivos. Para tanto, usamos como base o último questionário respondido. Fomos conduzindo a discussão fazendo as perguntas e, oralmente, juntamente com os alunos, estabelecendo as relações existentes, sistematizando a síntese das conclusões da turma no quadro.

Quando os alunos analisaram a primeira versão dos seus textos¹⁵, perceberam obstáculos em dois pontos principais: 1) a maioria não escreveu uma nova versão, apenas acrescentou uma nova palavra; 2) a maioria não utilizou a pontuação adequada, principalmente, no uso do sinal que indica a presença de diálogos no texto (travessão). Dessa maneira, para chamar atenção dos alunos para esse fato, nessa discussão, também observamos o uso das expressões de conversação no texto oral e visual como o filme, ressaltando as diferenças e semelhanças entre textos em que predominam as linguagens oral e visual, de textos em que predomina a modalidade escrita.

Para tanto, questionamos, por exemplo:

- ✓ No filme, as personagens conversam? Como vocês percebem que elas estão conversando?
- ✓ E se estão tristes, alegres, com raiva, amorosas ou com medo como percebemos esses sentimentos em suas falas?
- ✓ No texto escrito, como posso representar uma conversa entre personagens, os sentimentos vividos etc.?

Os alunos refletiram sobre essas questões e sintetizamos suas conclusões no quadro, algumas vezes renomeando o que eles falavam, de forma mais formal. Por exemplo, eles falavam “*tracinho*” para o sinal de “travessão”, “*aquele traço com ponto embaixo*” para o sinal de “exclamação” etc. Percebemos que oralmente, eles reconhecem esses sinais e a

¹⁵ Ver aula 1, p. 102.

importância de sua utilização no plano da escrita; mas quando vão escrever, a maioria não utiliza. Toda a sistematização feita no quadro foi copiada pelos alunos no caderno.

Na fase seguinte, pedimos para formarem grupos com 4 componentes para a realização da seguinte tarefa:

- ✓ Escolher o filme que o grupo mais se identificou;
- ✓ Produzir um cartaz com o resumo desse filme;
- ✓ Representar a cena mais marcante para o grupo em forma de desenho;
- ✓ Estabelecer semelhanças e diferenças entre o filme escolhido e a versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm;
- ✓ Apresentação do seminário em que o grupo falará sobre o trabalho produzido.

Durante essas aulas, procuramos realizar diversas atividades de leitura, comentários e discussões de várias versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” visando uma compreensão de suas características discursivas, temáticas e composicionais, englobando aspectos verbais e não verbais da narrativa. Para tanto, procuramos versões e atividades que cooperassem para o conhecimento do aluno e também o seu enriquecimento quanto ao repertório das diferentes versões, englobando diferentes suportes e domínios.

A sequência de atividades propostas objetivou contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, a prática de resoluções de questões, de localização de informações explícitas e implícitas no texto e dotá-los de conhecimento, ainda que básicos, sobre o conto para sua preparação para a produção escrita.

5.4. Aulas de Língua Portuguesa 4 – escritas e reescritas da narrativa

No quarto conjunto de aulas de Língua Portuguesa, elaboramos atividades voltadas para a produção escrita da narrativa pelos alunos. Essa etapa compreendeu sete planos de aula, totalizando trinta e duas aulas de cinquenta minutos.

Passarelli (2012) afirma que a resignificação do ensino da escrita implica em considerar: “(i) escrita processual; (ii) orientações consistentes para a produção textual; (iii) episódios de reescrita; (iv) avaliação formativa” (PASSARELLI, 2012, p. 96). Entender a escrita como processo, segundo a autora, parte da compreensão de que o esforço e as angústias inerentes à ação de escrever não são dificuldades sentidas apenas por alguns, pois mesmo os escritores considerados bem-sucedidos as sentem. Diante disso, a mediação do professor nesse processo se dá, principalmente, assumindo o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos. A referida autora dividiu esse processo em

algumas atividades que representam as fases que compõem a elaboração de texto escrito, visando possibilitar ao aluno a utilização de procedimentos específicos, na construção dos seus escritos: planejamento; tradução de ideias em palavras; revisão e editoração. Nessas aulas de Língua Portuguesa, dedicadas à escrita das versões dos seus contos, procuramos evidenciar para os alunos a relevância dessas fases, a saber:

- Planejamento: pode ser mental ou escrito, pensar sobre o que dizer, para quem dizer, que palavras utilizar para meu possível leitor;
- Tradução de ideias em palavras: escrever as ideias a partir da organização feita na etapa do planejamento, configuração da primeira versão do texto. Esse é o momento de colocar no papel as ideias pensadas para o texto. Segundo a autora, é um esboço, em que o aluno traduz em palavras seu pensamento. A autora destaca, ainda, que nessa fase é importante que o professor reforce para os alunos que as ideias que ocorrerem sejam anotadas, pois podem ser utilizadas ou não, nos seus textos;
- Revisão: o objetivo principal da revisão é adequar os recursos expressivos utilizados às intenções do autor, observando se as ideias foram organizadas com clareza e coerência. Na revisão, é possível o aluno ajustar seu texto ao destinatário-leitor, bem como à situação discursiva. Segundo a autora, o processo de revisão não acontece em uma só leitura, se repete algumas vezes, contribuindo para a melhora na produção final do seu texto. Além disso, a construção de várias versões com o auxílio não só do professor, mas também dos colegas, representa uma contribuição importante para a escrita ou reescrita de um texto.
- Editoração: Nessa etapa, é dado o acabamento final do texto levando em consideração: o leitor, onde veiculará. Apesar de ser a fase final da elaboração do texto, não raro, podem ocorrer alterações variadas também nessa etapa.

Dessa forma, buscamos por meio das atividades propostas nessas aulas, auxiliar os alunos a gradativamente construírem seus textos em atividades de escrita e reescrita. Essas reescritas ocorreram de forma total, baseada nos estudos de Lopes- Rossi (2011), que propõe que depois de uma série de atividades de leitura, seja solicitado ao aluno a escrita de seu texto e após revisões colaborativas, em que determinados aspectos são abordados, são solicitadas outras versões que também aconteceram de forma parcial, conforme a ideia de Jolibert (2008), que recomenda reescritas que abordem os pontos que não foram compreendidos pelos alunos.

5.4.1. Escrita da 2ª versão do conto Chapeuzinho Vermelho pelos alunos

Plano da aula 9

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

ttAno escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Escrita da 2ª versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Objetivos comunicativos: Os alunos deverão produzir a segunda versão do conto Chapeuzinho Vermelho com base nos estudos já realizados.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 20 - Detalhamento do Plano de aula 9

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral e escrita	Leitura de depoimentos de autores sobre o ato de escrever e discussão sobre o tema.	10 min.	Folhas em branco para a escrita da 2ª versão do conto pelos alunos.	Participação dos alunos na atividade proposta.
2ª fase escrita	Produção de frases: “Para mim, o que é escrever”	4 aulas de		
2ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos (orientações para a produção textual)	50min.		
3ª fase escrita	Em seguida, os alunos irão produzir suas 2ª versões.			

Fonte: Autoria própria (2014).

Os documentos oficiais afirmam que as obras dos escritores passam por vários processos antes de chegar às livrarias. Na maioria das vezes, seus escritos são submetidos a vários profissionais:

a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75-76).

Antes dos alunos iniciarem suas produções, fizemos a leitura de alguns depoimentos de escritores (Moacyr Scliar, Fernando Sabino, Nilson Souza) acerca do ato de escrever, visando que os estudantes percebessem que os autores não escrevem tudo de uma só vez, que suas produções passam por um processo que exigem esforço e trabalho. Depois da leitura, promovemos uma discussão sobre o ato de escrever, tendo como base as seguintes perguntas:

- O que vocês pensam sobre escrever?¹⁶
- Vocês acham que, para os professores, é fácil escrever?
- E para os escritores e autores, vocês julgam ser uma tarefa fácil?

Depois da discussão, pedimos aos alunos que escrevessem em poucas palavras: *Para mim, o que é escrever* e anotassem no caderno. Terminada a tarefa, cada aluno leu para a turma suas conclusões.

Em outro momento, explicamos para os estudantes que após os estudos realizados nas aulas anteriores, eles iriam escrever uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Nessa etapa, ressaltamos que poderiam reescrever a partir da 1ª versão escrita por eles, alterando no que achasse necessário ou partissem para outra versão, ou seja, não teriam que necessariamente seguir o roteiro proposto pela atividade do LDP.

Nas orientações para a produção textual, destacamos o leitor dos seus textos: a comunidade escolar; que seria uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho, que o suporte para seus textos seria um livro. Foi uma etapa tranquila, visto que nesse momento os alunos já tinham um maior conhecimento do que seria escrever uma nova versão de uma história já contada por meio da leitura de várias versões, de diferentes domínios.

Primeiramente, pedimos que os alunos fizessem um planejamento sobre o pretendiam escrever. Ressaltamos a importância desse procedimento para a organização do trabalho. Escrevemos um quadro, seguindo a dos estudos de Jolibert (1994): (1994), para ajudá-los nesse processo.

Planejamento de escrita - Jolibert

Planejamento
Organização do trabalho, levando-se em conta as escolhas já feitas no que se refere:
<ul style="list-style-type: none"> • Às respostas a: o quê? Onde? Quando? Quem? Como? Por quê?
<ul style="list-style-type: none"> • À caracterização física e moral das personagens.

Fonte: Jolibert (1994).

Os alunos, então, pensaram nas questões do quadro acima, procurando respondê-las e depois foram produzir seus textos. Na tradução das ideias planejadas em palavras, circulamos entre os estudantes para auxiliá-los. A maioria não terminou a atividade no tempo previsto, por isso, reservamos mais duas aulas para a entrega dos textos produzidos.

¹⁶ Essa atividade decorreu de sugestão do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi à Lilian Passarelli durante seu estágio de pós-doutorado.

5.4.2. Revisão colaborativa dos textos produzidos pelos alunos

Os PCNs afirmam que a prática de análise linguística traz como um dos principais aspectos a reescrita dos textos escritos pelos alunos. Nesse sentido, promovemos revisões textuais, tomando-se como ponto de partida a análise dos textos produzidos pelo próprio estudante, visando contemplar tantos os aspectos relacionados à composição textual (característica estrutural da narrativa), discursivos e temáticos, como também os aspectos gramaticais, visando o desenvolvimento da competência discursiva do aprendiz.

Plano de aula 10

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Revisão colaborativa dos textos produzidos pelos alunos

Objetivos comunicativos: os alunos deverão em grupos, analisar as versões dos colegas, atentando para os aspectos discursivos, temáticos e composicionais do texto, sob a orientação da professora.

Objetivos linguísticos: incentivar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua e dos recursos expressivos utilizados nas versões produzidas pelos colegas. Os alunos devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e registrar suas respostas de forma clara, no plano escrito.

QUADRO 21 - Detalhamento do Plano de aula 10

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Entregar aos grupos a 2ª versão dos textos produzidos pelos alunos e explicar para eles que iremos ler os textos e analisá-los, discutir e responder em grupo algumas questões.	10 min.	Textos produzidos pelos alunos, folha com questões para análise dos textos.	Resolução da atividade escrita pelas duplas.
2ª fase escrita	Os alunos devem responder as questões na folha de atividade. Comentar as respostas dos alunos através de uma	2 aulas de 50min.		Participação na discussão.

3ª fase escrita	discussão na qual eles falem as respostas dadas e, conjuntamente (professora e alunos), discutam as respostas, comparando-as e revendo, quando necessário, alguma resposta dada pelas duplas, fazendo uma síntese das conclusões no quadro.	40 min.		
-----------------	---	---------	--	--

Fonte: Autoria própria (2014).

O objetivo dessa revisão foi observar os aspectos discursivos, temáticos e composicionais desenvolvidos pelos alunos em seus textos, verificando principalmente como abordaram seu tema dentro das fases da narrativa, se todas as fases foram contempladas ou não, para que, por meio dessa análise os alunos possam proceder à primeira reescrita parcial das suas produções, atentando para os aspectos analisados na revisão. Para tanto, utilizamos o questionário elaborado por Jolibert (2008) na sua concepção de “canteiros”. Essas perguntas já vinham sendo trabalhadas nas aulas anteriores. Assim, possibilitamos aos alunos a oportunidade de uma maior reflexão sobre seus textos.

Nessa etapa, adotamos os seguintes procedimentos recomendados pelos PCNs:

- Selecionamos um texto produzido por um aluno. Procuramos um texto que representava as dificuldades coletivas e que apresentava maiores possibilidades para a discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções;
- Apresentamos o texto para leitura no data show;
- Analisamos e discutimos os problemas selecionados: por meio das questões propostas por Jolibert, íamos identificando a situação inicial, por exemplo, se o texto contemplava com personagens, descrição física e moral dos personagens, fazendo as perguntas (O quê? Onde? Quando? Quem? Como? Por quê?);
- Em seguida, promovemos a reescrita do texto, ampliando ou acrescentado o conteúdo desenvolvido pelo aluno dentro da fase da narrativa. Como o texto em questão só contemplou a fase correspondente a situação inicial, fomos colocando, encaminhando e pedindo sugestões no sentido de acrescentar as fases restantes;
- As respostas dos alunos às questões foram registradas na lousa e discutimos as diferentes possibilidades de reescrita do texto.

Logo abaixo, temos o texto utilizado nessa atividade.

Era uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho preto. Ela era mau não queria brincar com ninguém ela era agressiva muito mau os pais dela não sabiam mais o que fazer ela se trancava no quarto ficando sozinha os amigos dela não falava com ela e continuava a mesma coisa ela não conseguia brincar quando ela brincava era brincadeira de mau gosto os colegas dela se machucavam ela empurrava os amigos do colégio ela brincava e se machucava e dizia que era as brincadeiras dos amigos ela não fazia as atividades de casa.

Antes de apresentar o texto para a turma, fizemos a correção ortográfica para que os alunos se concentrassem nos aspectos já citados nessa atividade. Nesse texto, percebe-se que o aluno construiu uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, compreendendo que em uma versão de um texto temos um constante diálogo entre o tradicional e o contemporâneo. Nesse caso, o diálogo se dá pelo nome da personagem “*Chapeuzinho*”. Como o texto é uma nova versão, esse Chapeuzinho não é vermelho, é preto; a personagem não é gentil, inocente e meiga, é mau; o que demonstra que o estudante entendeu que, embora exista o diálogo entre as versões, uma versão é uma nova história a partir de uma clássica. Ou seja, não houve reprodução e sim produção.

No entanto, observamos também que o desenvolvimento de sua narrativa não ocorreu de forma típica (situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final), o que prejudicou o andamento do seu enredo. A narrativa contempla basicamente a situação inicial, em que onde o estudante, por meio da descrição, apresenta a personagem principal com suas características físicas e comportamentais. Depois da reescrita desse texto construída juntamente com os alunos fomos para o segundo momento.

Dividimos a sala em duplas e entregamos para cada grupo dois textos produzidos pelos alunos para análise, atentando para os aspectos discursivos, temáticos e composicionais, para tanto usamos como base o questionário utilizado na análise das versões do conto nas aulas anteriores. Durante essa atividade, circulamos nos grupos para uma melhor orientação.

Exemplo das observações feitas por um grupo

Texto analisado

CHAPEUZINHO: Cassadora de Lobos

Num certo dia uma garotinha foi visitar sua querida avó quando ela chegou na casa na casa da sua avó tinha um enorme lobo que teria engolido sua avó. Desde aquele dia aquela garota carregaria na consciencia tudo aquilo pela eternidade. Quando Chapeuzinho virou uma garota cresida virou também uma kcasadora de lobos pois tinha um enorme medo que pessoas que são tão indefesas quanto a avó dela um dia uma aldeia teria atacada por lobos e muito estranho não teria sido noite de lua cheia. Chapeuzinho foi até a aldeia que tanto as televisões, rádios e pessoas falavam. Chegando lá, ela foi ao hotel de lá e esperol a noite chegando lá e noites se passaram e nada de aparecer lobos na noite anterior ela foi até a floresta sombria para saber onde aqueles lobos viviam, chegando lá ela escutou uma risada, mas uma risada familiar que nem da sua avó, quando ela da de cara, sua avó sentada num tronco com vários lobos ao seu redor.

_ Vó – exclamou Chapeuzinho

_ Querida, como você está grande!

_ Vó o que faz aqui?

_ hora, reinando no meu império.

_ Que imperiu?

_ Querida, o império do capus vermelho todos irão se impressionar com a qualidade e eu vou mei tornar rainha de todo o mundo.

_ Não, isso é errado a senhora tirar a vida de rainha e reis. Então Chapeuzinho ligou seu celular, ela estava ligando para o F.B.I quando derrepente um enorme lobo foi para cima dela e então o seu celular quebrou com uma grande pancada e sua avó começou a falar que tinha planejado sua morte para que todos pensassem que ela estava morta em que o plano maliguino era conquistar o mundo, para isso teve a ajuda do caçador e do lobo, mas para dar certo o seu plano o que ela queria mesmo era saber o nome de sua neta, ninguém sabia o nome dela nem mesmo sua mãe era um mistério só. Sua avó ameaçou ela com muitas coisas então ela prendeo a garota caso ela tatasse fugir e ligar para o F.B.I então ela saiu e chapeuzinho temtando se soltar então ela consegue sair de onde estava presa ela foi atrás de provas “o caçador” correu tanto que saiu fumaça das pernas dela achou ele tirando um pedaço tronco bem grande chapeuzinho levou o caçador até a fabrica de tecidos de ouro, era lá que sua avó se tornaria rainha do capus e teria seu imperiu completamente grande, perto de achar o F.B.I chapeuzinho decidiu parar as maquinas que fazia capus

O F.B.I acaba de chegar e está uma pressão só naquela fabrica chapeuzinho correu e quebrou uma maquina só que era a maquina que produzia lâ de fios de ouro e acabou que a avó foi presa pelo F.B.I os lobos foram colocados num zoo e chapeuzinho acabou indo para a Inglaterra e você deve está se perguntando qual o nome da chapeuzinho pois não vou poder contar pois esse segredo nunca deve ser dito.

Fim

T13JS

QUADRO 22 – pergunta x resposta do grupo

Pergunta	Resposta do grupo
1) Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?	<i>A chapeuzinho. Na história o narrador só fala que ela era uma garotinha.</i>
2) Onde e quando ocorreu a história narrada?	<i>Em um certo dia.</i>
3) Qual o estado inicial da história?	<i>Que em um certo dia, uma garotinha foi visitar sua avó e, quando ela chegou, um lobo enorme havia engolido sua avó.</i>
4) Qual o estado final da história?	<i>Que a avó da Chapeuzinho era a vilã e foi presa, e os lobos foram para um zoológico e, a chapeuzinho foi para a Inglaterra.</i>
5) O que mudou entre o estado inicial e o estado final?	<i>A Chapeuzinho era uma menina muito inocente e quando cresceu, virou uma caçadora de lobos já que um lobo havia engolido sua avó e não sabia ela que, sua avó teria se transformado a vilã da história.</i>
6) O que ou quem contribuiu para essa mudança?	<i>O lobo ter engolido a avó da chapeuzinho e a avó dela ter se transformado na vilã.</i>
7) Qual a semelhança entre essa versão e as versões estudadas anteriormente?	<i>O personagem principal, o lobo, e a avó.</i>
8) Qual a diferença entre essas versões?	<i>Na história, a avó dela é a vilã, o narrador coloca o F.B.I e a vovozinha é presa.</i>
9) Quantos anos se passaram entre uma versão e outra? Esse fato interfere na história dessas versões?	<i>Celulares, rádios, televisões, o F.B.I e o Hotel onde a Chapeuzinho ficou.</i>
10) Quais os sentimentos vividos pela personagem principal nessa versão?	<i>A vingança por o lobo ter engolido a avó dela e, justiça, pois sua avó queria governar o mundo.</i>
11) Há mudança de comportamento, atitude, da personagem principal entre o início e final da história?	<i>Sim pois, a chapeuzinho era, no começo da história, uma garota muito inocente e quando cresceu queria justiça, mas, acabou descobrindo que sua avó era a vilã da história e chamou o F.B.I para prender sua avó e todos os lobos.</i>

Fonte: Autoria própria (2014).

Como os alunos já vinham, nas aulas anteriores, trabalhando essas questões nas análises dos contos, a atividade foi tranquila para os grupos. A agitação maior se deu pelo fato de que como os textos foram produzidos pelos próprios estudantes e nós retiramos o nome do autor, a princípio ficaram curiosos, uns tentando descobrir de quem era o conto, e outros circulando entre os grupos procurando o seu texto.

Depois da resolução da atividade escrita, abrimos espaço para as discussões e conclusões dos grupos. Durante as discussões os grupos observaram vários aspectos: na questão número um (**Quem é o personagem principal? Como é esse personagem?**),

identificaram, na maioria dos textos, quem era a personagem principal e sua caracterização física e moral, mas alguns textos caracterizaram essa personagem somente quanto ao aspecto físico, outros só colocavam o nome da personagem; na questão número dois (**Onde e quando ocorreu a história narrada?**), a maioria escreveu onde ocorreu à história, uns logo na apresentação, outros durante o desenvolvimento e usaram expressões indicando o quando, como por exemplo: certo dia, um dia, verbos no passado etc.

Quanto às questões três (**Qual o estado inicial da história?**), quatro (**Qual o estado final da história?**), cinco (**O que mudou entre o estado inicial e o estado final?**) e seis (**O quê ou quem contribuiu para essa mudança?**), a maioria identificou essa estrutura nos textos analisados. No entanto, em alguns contos, percebemos que algumas características do texto narrativo não foram contempladas, por exemplo: o estado inicial não estava descrito; às vezes tinha o estado inicial e final, mas não estava clara a mudança entre o estado inicial e o estado final; outros textos não apresentavam o estado final.

No que se refere às semelhanças (**Qual a semelhança entre essa versão e as versões estudadas anteriormente?**) e diferenças (**Qual a diferença entre essas versões?**), foi observado que os textos apresentavam semelhança em relação às outras versões estudadas, principalmente no tocante aos personagens. Assim, surgiram vários Chapeuzinhos; vovós; doces; mães; lobos; diálogos entre o lobo e a Chapeuzinho; entre Chapeuzinho e a mãe; Chapeuzinho e a vovó; bosques; florestas.

Em relação às diferenças, os alunos identificaram primeiramente no título: Chapeuzinho Roxo; Chapeuzinho Azul; Chapeuzinho Preto; Chapeuzinho Verde; A menina desobediente; A garota da capa de flores; Chapelobo; Chapeuzinho Lovatic; A menina da capa cinza, entre outros. Alguns textos não apresentavam título. Em seguida, analisamos o conteúdo temático e observamos que cada conto conta uma nova história e aborda temas diferentes: coragem; desemprego; violência; inveja; desobediência; traição; drogas; vingança; abandono; amizade, entre outros temas.

Concluimos, então, que as variadas versões produzidas pelos estudantes, estabeleceram uma relação de intertextualidade com as versões estudadas no módulo anterior, pois foram produzidas a partir da leitura e análise delas. No entanto, como textos produzidos em um novo contexto sócio-histórico, possuem diferentes conteúdos temáticos, estilo e linguagem. Seria possível, por exemplo, em 1812, ano em que foi produzido Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm, uma personagem adolescente que fosse fã de Bob Marley e se tornasse viciada em drogas?

Os alunos perceberam esses variados estilos, linguagens e conteúdo temático, principalmente quando compararam seus textos, novamente com as outras versões. Na questão de número dez (**Quantos anos se passaram entre uma versão e outra? Esse fato interfere na história dessas versões?**), eles identificaram principalmente o uso de palavras e termos que não existiam na época em que foram escritas algumas versões, como: fábrica, shopping, F.B.I, internet, Lovatic (quem é fã da cantora Demi Lovato), WhatsApp, celular, C.I.A.

Os estudantes observaram também outros aspectos como: ausência de parágrafos, pontuação (travessão, ponto final e vírgulas) e questões ortográficas. Mas ressaltamos que essas questões seriam trabalhadas em outras aulas. Durante as discussões, procuramos atentar para os pontos que apresentaram mais dificuldade, visando à reescrita da 3ª versão dos seus contos.

5.4.3. Reescrita da 3ª versão do conto Chapeuzinho Vermelho

Mascuschi (2010), em seu livro “Da fala para a escrita”, em nota de rodapé, afirma que Neusa Travaglia (1993) define a retextualização como um processo de tradução de uma língua para outra. Nesse sentido, Mascuschi (2010, p. 46) ressalta que em sua obra, a retextualização também se refere à tradução, “mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Mais adiante, o autor destaca que seria possível substituir retextualização por reescrita ou refacção no sentido utilizado pelas autoras Fiad e Sabison (1991) e Abaurre et al. (1995, p. 46) citadas pelo autor, que conceituam a reescrita e refacção abordando aspectos “relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto), sem o envolvimento das diversas variáveis encontradas na retextualização.

Carlos F.B. d’ Andrea e Ana Elisa Ribeiro (2010), em seu estudo intitulado “*Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial*” afirmam que o ponto principal que estabelece uma diferença entre as expressões, consiste, na reescrita ou refacção, à atuação se dá sobre o mesmo texto, enquanto na retextualização o processo envolve a mudança de uma modalidade para outra (oral e escrita). Em seu estudo, os autores citam Matencio (2010) que traz a definição para reescrita como “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (MATENCIO *apud* ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 66).

Já os documentos oficiais usam o termo refacção, ressaltando em nota de rodapé que consideram “mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” (BRASIL, 1998, p. 28). Por entendermos a reescrita e refacção como termos equivalentes, adotamos na nossa intervenção a reescrita, no sentido destacado pelos PCNs.

Os PCNs afirmam que a reescrita pertence ao próprio processo de escrita “durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformula passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões” (BRASIL, 1998, p. 77). O que implica dizer que, no contexto escolar, esses procedimentos devem ser adotados e podem ser aprendidos. Visando à aprendizagem desses procedimentos, buscamos promover atividades que possibilitem aos alunos a utilização de instrumentos linguísticos, como recomendado pelos documentos oficiais, na revisão de seus textos. Nessa perspectiva, a reescrita em nossa intervenção não é “mera higienização” (JESUS, 2011), visto que entre a primeira versão e a final foi desenvolvida uma série de atividades.

Plano de aula 11

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Reescrita da 3ª versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”

Objetivos comunicativos: Os alunos deverão produzir a terceira versão do conto Chapeuzinho Vermelho com base nos estudos já realizados.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 23 - Detalhamento do Plano de aula 11

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Folhas em branco para a reescrita da 3ª versão do conto pelos alunos e a 2ª versão dos seus contos.	Participação dos alunos na atividade proposta.
2ª fase escrita	Em seguida, os alunos irão reescrever suas 3ª versões.	1h e 40 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Nessa fase, solicitamos aos alunos a reescrita total proposta por Lopes-Rossi. Depois das atividades de revisão colaborativa, realizadas nas aulas anteriores em que foram priorizados alguns aspectos¹⁷, propomos a reescrita da terceira versão, buscando promover o avanço nos seus textos em relação à segunda.

Nessa etapa, entregamos aos alunos a 2ª versão dos seus textos juntamente com a análise feita pelos colegas e solicitamos que eles fizessem uma nova leitura, levando em consideração os aspectos abordados na aula anterior para, em seguida, trabalharmos na 3ª versão dos seus contos.

A princípio, pensávamos que essa seria a etapa mais tranquila do processo, mas foi bastante tumultuada. Os estudantes não entendiam o porquê de uma 3ª versão, alegavam que já sabiam onde tinham “errado”, que a professora colocasse logo a “nota” da redação. O que nos revelou: 1) a prática de sala de aula a que eles estavam habituados, no que se refere principalmente à produção textual, em que geralmente são apontados os “erros” nos textos produzidos, para depois serem devolvidos aos alunos com uma “nota”, não havendo um momento para a reescrita desses textos; 2) eles estavam realmente cansados e ansiosos para a confecção do livro de contos.

Explicamos que era necessária a reescrita, pois seus textos seriam lidos por outras pessoas, que eles modificariam o que achassem necessário, para torná-los cada vez mais adequados à situação de produção e aos seus interlocutores. Como a atividade demorou mais que o previsto, pedimos que os alunos levassem seus textos para casa e trouxessem no próximo encontro.

No encontro seguinte, os alunos entregaram seus contos. Entretanto, a maioria se preocupou mais na correção ortográfica e no uso de alguns sinais de pontuação (principalmente o travessão). Acordamos, então, com a turma que nos próximos encontros promoveríamos aulas para reforçar alguns aspectos e depois teríamos encontros mais individuais, visando à reescrita da quarta versão.

5.4.4. A sequência narrativa segundo as concepções de Jean – Michel Adam

Segundo Adam (*apud* BONINI, 2005), o ponto principal que diferencia a sequência, do gênero é sua maior estabilidade. Portanto, a sequência pode ser mais facilmente delimitada e categorizada em tipos. O autor ressalta que

¹⁷ Ver plano de aula 10, p. 148.

Dois traços, portanto, caracterizam uma sequência. Por um lado, ela corresponde a um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições. Cada uma das macroproposições dá conta de uma das características da sequência e pode ser atualizada por uma ou várias proposições na superfície do texto (BONINI, 2005, p. 217-218).

A narrativa, então, possui cinco macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução e a situação final.

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, que tem como sequência textual predominante a narrativa, temos uma personagem principal (unidade temática) e a partir dela desencadeia uma sucessão de eventos, em que um evento é a consequência de outro, articulados em torno de um processo de intriga. O desenrolar dos acontecimentos implica em transformações (predicados transformados) das características das personagens. Ou seja, temos inicialmente uma situação de equilíbrio da ação (situação inicial), alterada por um evento perturbador (complicação) que desencadeia uma ou mais (re)ações, implicando em transformações das personagens, encaminhando-se para uma resolução e uma nova situação de equilíbrio (situação final).

Plano de aula 12

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam

Objetivos comunicativos: aula expositiva sobre as características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam, para preparação da terceira versão.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 24 - Detalhamento do Plano de aula 12

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral e escrita	Aula expositiva sobre as características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam.	30 min.	Data show;	Participação dos alunos durante a aula.
2ª fase escrita	Análise coletiva de Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm, a partir das fases da narrativa.	2 aulas de 50 min.	Texto: Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm;	
3ª fase escrita	Os estudantes irão analisar seus próprios textos e preencher uma tabela correspondente a estrutura da sequência narrativa.	20 min.	Textos dos alunos; Quadro.	

Fonte: Autoria própria (2014).

Nessa etapa, optamos por uma aula expositiva, visto que os alunos já haviam trabalhado questões sobre a estrutura composicional dos contos ao longo das aulas anteriores. Assim, acreditamos que prepararíamos melhor os alunos para a produção da versão final. Como percebemos que na reescrita da 3ª versão a maioria dos alunos se concentrou na parte ortográfica e pontuação, fizemos esse reforço para um maior esclarecimento das características do texto narrativo.

Depois das discussões sobre a sequência narrativa, apresentamos no data show o conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm e copiamos na lousa uma tabela com as fases da narrativa. Fizemos então, uma análise coletiva sobre o conto, atentando para o desenvolvimento do enredo dentro de cada fase da narrativa. Procuramos destacar nessa aula, que cada fase exerce uma função dentro da história e fomos tentando identificar nesse conto clássico, como o autor desenvolveu sua narrativa.

QUADRO 25 - Sequência narrativa: Chapeuzinho Vermelho (versão dos Irmãos Grimm)

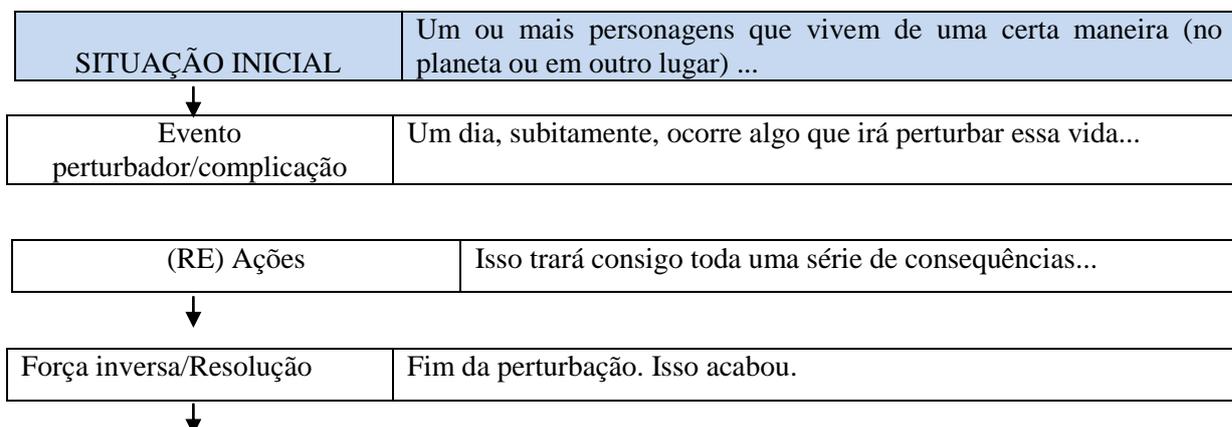
1 Situação inicial	Era uma vez uma menina tão doce e meiga que todos gostavam dela. A avó, então, a adorava, e não sabia mais que presente dar a criança para agradá-la. Um dia ela presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho. O chapeuzinho agradou tanto a menina e ficou tão bem nela, que ela queria ficar com ele o tempo todo. Por causa disso, ficou conhecida como Chapeuzinho Vermelho.
2 Fase de complicação	Logo que Chapeuzinho entrou na floresta, um lobo apareceu na sua frente.
	- Chapeuzinho dialogou com o lobo; - Indicou onde sua avó morava;

3 Fase de ações	- O lobo convenceu Chapeuzinho a sair da estrada; - O lobo chegou primeiro na casa da avó e a devorou; - Quando Chapeuzinho Vermelho chega, por meio de um diálogo com o lobo, percebe que foi enganada, mas é tarde demais e o lobo também a devora.
4 Fase de resolução	Depois que encheu a barriga, ele voltou à cama, deitou, dormiu, e começou a roncar muito alto. Um caçador que ia passando ali perto escutou e achou estranho que uma velhinha roncasse tão alto, então ele decidiu ir dar uma olhada. Ele entrou na casa, e viu deitado na cama o lobo que procurava há muito tempo.
5 Fase de situação final	E assim a vovó e Chapeuzinho Vermelho foram salvas.
6 Fase de moral	Enquanto eu viver, nunca mais vou desobedecer minha mãe e desviar do caminho nem andar na floresta sozinha e por minha conta.

Fonte: Autoria própria (2014).

Em seguida, entregamos a 3ª versão dos contos produzidos para seus respectivos autores, visando à análise e o preenchimento do esquema seguinte, conforme o modelo de Jolibert (1994). Essa análise, diferentemente das anteriores, foi feita individualmente. Durante todo o processo, circulamos na sala para uma ajuda mais personalizada aos que mais precisaram.

O preenchimento dessa tabela objetivou a reflexão dos alunos sobre seus textos, no sentido de verificar se seus contos contemplavam as características de uma sequência narrativa para, a partir daí, reescrevê-los organizando melhor as informações que facilitará o acesso à compreensão do futuro leitor.



Situação final	Será reinstalada uma vida transformada pelos eventos...
----------------	---

5.4.5. Reescrita parcial da quarta versão do conto

Nessa etapa, as reescritas dos textos dos alunos ocorreram de forma parcial, com análise individual, conforme proposto por Jolibert (2008). Procuramos atender aos alunos individualmente, para que revisem a análise dos seus textos juntamente com a professora, abordando os pontos que não foram compreendidos.

Plano de aula 13

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Reescrita parcial da quarta versão

Objetivos comunicativos: Os alunos deverão por reescrever a terceira versão dos seus contos com base nos estudos já realizados.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 26 - Detalhamento do Plano de aula 13

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Folha de ofício e Computador;	Participação dos alunos na atividade proposta.
2ª fase oral e escrita	Atendimento individualizado para rever análise e abordagem dos pontos não compreendidos.	10 aulas de 50 min.	Análise do aluno realizada na aula anterior.	
3ª fase escrita	Em seguida, os alunos irão fazer suas reescritas.			

Fonte: Autoria própria (2014).

Essa foi a etapa mais longa e necessitou da utilização de outros recursos, não só para agilizar o processo, como também para acalmar a turma e atender de forma mais individualizada. Por ser uma turma que apresentava dificuldades na escrita, achamos que

orientações mais individuais seriam nesse momento o ideal, porque trabalharíamos texto a texto com seus autores, no sentido de melhorar cada vez mais os textos para a publicação no livro de contos.

Para tanto, precisávamos de estratégias que fizessem com que no momento que estivéssemos orientando um aluno, os outros colaborassem mantendo um mínimo de ordem possível. Temos de levar em consideração que se tratava de uma turma de adolescentes e todos queriam ser atendidos ao mesmo tempo. Dessa forma, optamos por utilizar computadores. A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: um grupo sendo atendido pela professora; outro que já teve orientação, reescrevendo seus textos; e o terceiro grupo digitando o que reescreveu. Como a escola não possui sala de informática, havia poucos equipamentos: dois notebooks da própria professora. Por isso, mesmo utilizando essa estratégia, não foi fácil esse processo de atendimento individual. Muitas vezes tínhamos que interromper para pedir silêncio.

Primeiramente, conversava com os alunos no sentido de tranquilizá-los, pois sempre chegavam bastante nervosos achando que seus textos estavam “errados”. Fazíamos uma breve revisão da aula anterior, sobre as características do texto narrativo a partir das concepções sobre as sequências textuais de Adam, e analisávamos juntos (professora e o aluno) a tabela que o estudante preencheu no encontro anterior, quanto à estrutura composicional do conto.

Alguns textos contemplavam quase todas as fases da narrativa, outros não. À medida que íamos lendo e percebíamos alguma dificuldade na identificação dessas características, refletíamos juntamente com o aluno qual seria a melhor alternativa, como e onde modificaríamos.

Por exemplo: alguns textos reduziram a situação inicial a “Era uma vez ...” não descreveram os personagens, como viviam, onde, quais suas características físicas e morais. Quando analisávamos a tabela, fazíamos esses questionamentos para os alunos para que eles percebessem a função de cada fase da narrativa. Eles voltavam aos seus textos e reescreviam a fase que apresentava problemas. Consequentemente, iam modificando as outras fases quando julgavam necessário. Assim, fomos reescrevendo a quarta versão: fase por fase, parágrafo por parágrafo num vai-e-vem constante.

Exemplo de uma análise feita por um estudante no seu texto

Texto analisado

A Chapeuzinho Lovatic

1Era uma vez uma garota que era muito Alegre e feliz, ela adorava cantar, mas ela era fa de uma 2cantora muito famosa se ela ficou sabendo que A cantora ia fazer um show no Brazil, si ela pediu A 3mãe dela e a mãe dela deichou ela ir, ficou muito feliz e chamou as amigas dela pra ir tabem, no dia 4do chaw elas foram bem cedo pra pegarem o melhor lugar na fila, depois de 3h na fila elas entraram e 5a cantora entrou cantando (Really Don't care) e lea comesaram A gritar e cantar, tiraram muitos fatos 6da cantora e depois foram muito felis pra casa.

Fim!

SITUAÇÃO INICIAL	Um ou mais personagens que vivem de uma certa maneira (no planeta ou em outro lugar) ...	<i>Era uma vez uma garota que era muito alegre e feliz, ela adorava cantar, mas ela era filha de uma cantora muito famosa</i>
Evento perturbador/complicação	Um dia, subitamente, ocorre algo que irá perturbar essa vida...	<i>ela ficou sabendo que a cantora ia fazer um show no Brasil, ela pediu a mãe dela e a mãe dela deixou ela ir,</i>
(RE) Ações	Isso trará consigo toda uma série de consequências...	<i>ficou muito feliz e chamou as amigas dela pra ir também, no dia do show elas foram bem cedo pra pegarem o melhor lugar na fila,</i>
Força inversa/Resolução	Fim da perturbação. Isso acabou.	
Situação final	Será reinstalada uma vida transformada pelos eventos...	<i>depois de 3h na fila elas entraram e a cantora entrou cantando (Really Don't care) e elas começaram a gritar e cantar, tiraram muitos fotos da cantora e depois foram muito felizes pra casa.</i>

Percebe-se, no preenchimento desse quadro, que o estudante não conseguiu identificar no seu texto a força inversa/resolução. Isso é compreensível porque, na verdade, seu conto não se desenvolve de modo típico. Contempla três fases da sequência narrativa: a fase inicial (linhas 1 e 2), as ações (linhas 2, 3, 4, 5 e 6) e a fase final (linha 6). Em seu conto não conseguimos observar um evento perturbador/complicação, já que a personagem pediu a sua mãe para ir ao show e sua mãe permitiu (linhas 2 e 3). Pode-se notar, nesse caso, que o seu texto se aproxima de um relato.

Para ajudar na reescrita desse texto, fizemos alguns questionamentos ao aluno. Por exemplo: por que Chapeuzinho no título? Esse texto me faz lembrar o conto “Chapeuzinho Vermelho”? Esses questionamentos foram feitos visando que o aluno colocasse no seu conto mais elementos que estabelecessem uma maior intertextualidade com o conto “Chapeuzinho Vermelho”. Qual o evento perturbador, se a mãe a deixou ir ao show? E se a personagem fosse impedida de ir, as ações seriam as mesmas? As perguntas eram formuladas para que o estudante refletisse melhor sobre seu texto. Depois das orientações, o aluno foi reescrever o evento perturbador e suas re(ações), se preocupando também em colocar mais elementos que estabelecessem um diálogo com o conto “Chapeuzinho Vermelho”. Procuramos orientar aos alunos que nessa etapa tentassem colocar um parágrafo (no mínimo) para cada fase da narrativa.

Nessa etapa, a tarefa de reescrever não consistiu em copiar integralmente o texto. O estudante vai reescrever só quando há termos a modificar ou parágrafos a acrescentar ou

deslocar. A cada modificação feita, eles retornavam para nossas orientações. Por isso, essa etapa é a mais longa, caracterizada por um vai-e-vem (JOLIBERT, 2008) constante.

Terminada essa fase, os alunos foram digitar seus textos no computador e percebiam que algumas expressões ficavam sublinhadas de vermelho ou verde. A maioria sabia que significa que algo estava fora do padrão. Mas deixamos essas questões para as próximas aulas.

5.4.6. Revisão colaborativa: repetições, pontuação e ortografia

Jesus (2011) afirma que a reescrita promovida no contexto escolar deveria ter como meta a possibilidade de realização linguística. O que significa que o considerado padrão teria que ser trabalhado em função do uso da língua. A autora adverte sobre a prática de análise linguística, muitas vezes, praticada em sala de aula em que se promove uma higienização nos textos dos alunos. Nessas aulas, o entendimento é que nas revisões promovidas em sala de aula, não devemos ter como prioridade a superfície textual: ortografia, pontuação, concordância, paragrafação, mas ressaltar para os alunos que a utilização desses instrumentos pode ajudá-los na construção de sentido do seu texto.

Nessa perspectiva, é que as revisões e reescritas desenvolvidas durante essa intervenção no conjunto de atividades das aulas de Língua Portuguesa 4 teve como prioridade o desenvolvimento do tema abordado pelo aluno em suas produções. Em função disso, só abordamos outros aspectos na fase anterior à editoração. Isto é, quando o aluno já tinha construído suas versões e realizado reescritas, tendo como norte os aspectos discursivos, temáticos e composicionais.

Plano de aula 14

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Repetições, pontuação e ortografia

Objetivos comunicativos: expressar-se adequadamente a situação comunicativa.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 27 - Detalhamento do Plano de aula 14

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Data show;	Participação dos alunos na atividade proposta.
2ª fase oral e escrita	Análise de textos produzidos pelos alunos, atentando para as repetições, pontuação e ortografia.		Textos dos alunos.	
3ª fase escrita	Reescrita dos textos analisados.	2 aulas de 50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

No primeiro momento, iniciamos a aula parabenizando os alunos pelos textos produzidos, pois tínhamos alcançado nosso objetivo principal: os estudantes escreveram versões contemporâneas do conto “Chapeuzinho Vermelho”, relacionando seu escrito ao novo contexto de produção. Entretanto, lembramos à turma que suas produções não ficariam presas a sala de aula. Seus textos iriam compor uma coletânea de contos e fariam parte do acervo da biblioteca da escola. Portanto, seriam necessárias novas revisões para identificar os problemas mais recorrentes, visto que outros leitores teriam acesso e as incidências desses problemas poderiam interferir no sentido que eles pretendiam dar as suas produções.

Em seguida, apresentamos um texto no data show e pedimos que os alunos analisassem esse escrito e fossem apontando o que consideravam que poderia ser modificado:

Chapeuzinho vermelho	
<p>A chapeuzinho vermelho era uma menina muito corajosa ela gostava muito de doces teve um dia que ela comprou uma fabrica de doces para vender teve um dia que ela foi deixar alguns doces na caça da sua mãe ai ela passou pelo jardim para pegar auguas flores para sua mãe ai ela voltou na fabrica de doces para pegar para sua avó que estava na casa da sua mãe ela passou de novo pela floresta ai ela vio um lobo e si escondeu por trás de uma árvore ai o lobo sentio o cheiro dos doces e foi para perto dela ai ela corre e o lobo correo atrás dela e ela ficou em curala com muito medo ai o lobo disse eu quero trabalhar na fabrica que ele era pai e precisava de um emprego a chapeuzinho adorou ajudar o lobo deu um emprego pra lobo e deixou os doces na casa mãe vou tou para sua fabrica e ficou muito famosa e ela viveu felizes para sempre.</p>	T15RS

Lemos o texto em voz alta para a turma. Na própria leitura, que se deu de forma rápida, sem as pausas, os alunos observaram o primeiro problema: a falta de pontuação. O texto só traz o ponto final no desfecho da narrativa. Perguntamos para os alunos o que a não utilização dos sinais de pontuação provocou no texto. A maioria respondeu que ficou *difícil de*

entender. Depois, perceberam outros pontos: a repetição do *aí* e a ortografia de algumas palavras.

Quanto à repetição de palavras, principalmente o *aí*, discutimos com os estudantes sobre o uso desse conector na oralidade. Destacamos que oralmente, usamos para dar sequência às ações da narrativa, mas na escrita era possível substituir esse conector por pontuação, outros conectores ou retirar apenas, dependendo da situação. Em seguida, fomos reescrevendo o texto, retirando o *aí* e substituindo por outros conectores ou pontuações.

Perguntamos à turma se no texto havia diálogos. Os alunos identificaram facilmente a presença da fala do lobo na narrativa: *lobo disse eu quero trabalhar na fabrica*. Esse fato demonstra que, muitas vezes, como destaca Jesus (2011, p. 110), “o aluno ao se fazer enunciador do seu texto pressupõe a pontuação como algo já implícito no seu dizer”. Observa-se que o autor desse texto tem o conhecimento acerca do diálogo, só não utilizou a pontuação convencional no texto escrito. Por isso, foi tão fácil para a turma identificar a fala, visto que o aluno, antes dela, coloca o verbo “*disse*”, apontando o enunciado do lobo.

Por último, fizemos a correção ortográfica. A utilização do computador como ferramenta, foi importante nesse momento do processo, pois além de agilizar a reescrita, também auxiliou na ortografia. Essa correção foi feita seguindo os seguintes passos: o aluno observava que a palavra estava sublinhada de vermelho, formulava as hipóteses sobre onde estaria o erro e testava (uma ou mais vezes), até sua hipótese ser confirmada e a cor vermelha sair. Como a maioria não tem computador em casa, utilizar essa ferramenta foi muito interessante para eles. Quando não conseguia encontrar a palavra, procurávamos no dicionário. Na ortografia, ressaltamos que, na maioria das vezes, é questão de convenção; o que implica dizer que, quanto mais leitura mais formas de representar nossos dizeres aprendemos, favorecendo uma maior compreensão dos textos pelos leitores.

Em relação à pontuação, principalmente na utilização do ponto final e vírgulas, fizemos a leitura em voz alta de outro texto usando as pausas colocadas ou não. Os próprios alunos foram percebendo a necessidade de colocar essas pausas, pois percebiam que a sua ausência, muitas vezes, alterava o efeito de sentido que queria dar aos textos ou dificultava ao leitor a compreensão desses sentidos.

Por exemplo, no recorte seguinte tínhamos a seguinte afirmação: “*A vovozinha tem um certo gosto por lugares isolados, mas eu não gosto de baladas*”. Quando lemos para a turma, questionamos o uso da conjunção “*mas*”, porque nesse caso não estabelecia uma oposição entre as orações. Perguntamos: “*não seria mais apropriado “e” já que a personagem não gosta de baladas?*” Uma aluna respondeu: “*mas ela gosta de baladas*”.

Perguntamos novamente: por que você acha que ela gosta? *Na outra frase, tem dizendo que chapeuzinho foi para a balada.* Relemos o trecho do texto:

*Olá! eu sou a chapeuzinha preta, moro nos Estados Unidos, vivo com minha vovó na parte da floresta. Minha vovozinha tem um certo gosto por lugares isolados, mas eu não gosto de baladas. **Certa noite fui para a balada na zona sul** e recebi uma triste notícia, que minha vovozinha tinha sido assassinada pelo meu melhor amigo, que era o lobo, que eu chamava carinhosamente de Biel, só andávamos juntos e tudo que acontecia comigo compartilhava com ele.*

T16SE

Ressaltamos nesse exemplo duas hipóteses: (1) Chapeuzinho não gosta de baladas e mesmo assim foi a uma na zona sul; (2) Chapeuzinho, diferentemente de sua avó que gosta de lugares isolados, gosta de baladas. Nesse momento uns ficaram com a primeira, mas a maioria achou que a segunda hipótese era mais provável. Solicitei então que o autor do texto falasse a respeito, porque só ele poderia dizer qual das hipóteses poderia ser confirmada. A aluna então falou que a personagem gosta de baladas.

Lemos em voz alta novamente a frase e questionamos:

P - *Ficou claro o sentido pretendido?*

A - *Não!!*

P - *O que falta então para que o leitor compreenda melhor o sentido que você pretendeu dá a essa frase?*

A - *Uma pausa depois do não.*

P - *E como chama essa pausa?*

A - *vírgula.*

Para finalizar essa etapa, fizemos a reescrita desse texto destacando para a turma que os sinais de pontuação não são simples sinais gráficos, mas como afirma Jesus (2011, p.108), são “instâncias cujo sentido é construído na interlocução”; o que significa dizer que na interlocução face a face, usamos entonações diferentes para expressar ou ressaltar o queremos dizer: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos, mudamos nossa expressão facial, além da possibilidade de explicar o que não foi compreendido. Na escrita, não dispomos desses recursos e não estaremos ao lado dos nossos interlocutores. Por isso, a utilização desses instrumentos facilitará a compreensão do leitor na construção dos possíveis significados do texto.

Nesse contexto, Geraldi (2010) afirma que cada texto tem sua particularidade, e seu processo de produção precisa do acompanhamento do professor que é co-autor dos textos de seus alunos. Os textos produzidos podem apresentar diversos problemas “no campo da

linguagem: os sentidos e as formas comuns ou inusitadas de expressá-los” (GERALDI, 2010, p. 99), chegando também no detalhe do linguístico.

Nessas aulas, procuramos durante toda a nossa intervenção, possibilitar aos nossos alunos uma reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, partindo do uso – reflexão – uso.

5.4.7. Produção da versão final

Plano de aula 15

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: Escrita da versão final

Objetivos comunicativos: Os alunos deverão produzir a versão final dos seus contos com base nos estudos realizados.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 28 - Detalhamento do Plano de aula 15

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Folha de ofício e computador.	Mobilização dos conhecimentos adquiridos na escrita de seus textos.
3ª fase escrita	Em seguida, os alunos irão produzir suas versões finais.	8 aulas de 50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Esses momentos foram reservados para a produção final dos contos produzidos. Entregamos para os alunos a terceira versão dos seus textos e solicitamos que escrevessem a versão final, atentando para os aspectos abordados nas revisões ao longo da intervenção. Pedimos que escrevessem primeiro no caderno e depois passassem para uma folha e entregassem a professora. Ficamos circulando pela turma para auxiliá-los nessa etapa. A maioria entregou o texto no outro encontro.

No segundo momento, fizemos a editoração dos textos. Foi dado o acabamento final e realizadas algumas alterações. Os alunos se mostravam um pouco cansados, por isso, nessa

fase nossos encontros eram mais individuais. Como a entrega dos textos não ocorreu em um só dia, à medida que íamos recebendo, sentávamos com os alunos, em grupos com no máximo três estudantes, fazíamos os ajustes finais e seus textos eram digitados. Os alunos não precisavam reescrever tudo de novo, visto que suas quartas versões já estavam digitadas.

Avisamos aos alunos que antes de fazer o livro, seus textos seriam lidos por um revisor. Nesse caso, esse procedimento se justifica porque os textos fariam parte de um livro.

5.5. Aulas de Língua Portuguesa 5 – divulgação dos textos ao público

O quinto conjunto de atividades foi voltado para as providências necessárias para a divulgação dos textos ao público. Nessa etapa foi produzido o livro, ilustrações, convites e demais providências para a realização do evento de lançamento. Foram elaborados dois planos de aula, totalizando quatro aulas de cinquenta minutos.

5.5.1. – Ilustração dos contos e escolha do título do livro

Plano de aula 16

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: ilustração dos contos produzidos e escolha do título do livro.

Objetivos comunicativos: Os alunos irão ilustrar seus contos e escolher o título do livro produzido.

QUADRO 29 - Detalhamento do Plano de aula 16

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Folha de ofício, lápis de cor, tela, pincel e tinta guache.	Participação dos alunos na atividade proposta.
3ª fase escrita	Os alunos irão colocar sugestões para o título do livro de contos e fazer a ilustração dos seus contos.	2 aulas de 50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Nessa aula, entregamos a versão final dos textos produzidos pelos alunos. Pedimos que eles fizessem uma releitura e pensassem em um desenho que representasse seus contos.

Alguns fizeram a atividade, outros alegavam que não sabiam desenhar e se recusaram. Portanto, acordamos que iríamos pedir auxílio a um aluno do ensino médio para a ilustração.

Em seguida, solicitamos que os estudantes sugerissem títulos para o livro e fomos anotando no quadro. Os nomes sugeridos foram: Outros contos da Chapeuzinho Vermelho; Chapeuzinho Vermelho: novas versões; Chapeuzinho Vermelho e suas novas versões; Livro secreto; Livro dos sonhos; Contos da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley; A cor da vida, A nova velha história: contos da Chapeuzinho e Histórias de hoje e sempre (sugestão do LDP). Foi difícil chegar a um consenso. Então sugerimos: **Contos de Chapeuzinho: histórias de hoje e sempre** e a turma acatou.

Nesse momento, também levamos para sala um livro com coletâneas de contos que solicitamos à biblioteca para que os alunos observassem as etapas de finalização da edição dos textos que vão compor o livro pretendido: critério de organização do índice, texto de apresentação do livro, capa e encadernação.

5.5.2. Elaboração de convites ao público para o lançamento do livro

Plano de aula 17

Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley

Professora: Adriana Oliveira de Farias

Ano escolar: 6º Turma: A Turno: Matutino

Tema da aula: elaboração de convites ao público para o lançamento do livro

Objetivos comunicativos: Os alunos irão produzir convites para a apresentação do livro produzido.

Objetivos linguísticos: os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos para se expressar por escrito.

QUADRO 30 - Detalhamento do Plano de aula 17

Fase	Procedimentos metodológicos	Duração	Material	Avaliação
1ª fase oral	Explicação da atividade a ser realizada pelos alunos.	10 min.	Quadro, papel ofício.	Participação dos alunos na atividade proposta.
2ª fase escrita	Coletivamente os alunos irão produzir o convite para o evento de apresentação do livro.	2 aulas de 50 min.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Essa etapa foi realizada por meio de um texto coletivo. Pedimos para que os alunos pensassem num convite contendo: quem convida? Quem é convidado? Por que ou a para quê? Quando? Onde?, expressões que indicam que estamos convidando e também palavras de encerramento e fomos anotando no quadro seguinte.

QUADRO 31 - Detalhamento do convite

Quem convida?	Os alunos do 6º ano da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley.
Quem é convidado?	Os pais dos alunos e os professores da escola.
Por que ou para quê?	Coquetel de lançamento do livro de contos produzidos pelos alunos.
Quando?	15 de julho de 2015.
Onde?	Na escola.
Expressões que indicam que estamos convidando	Temos o prazer de convidar; os alunos os convidam; com muito orgulho convida; com muita honra.
Palavras de encerramento	Obrigado(a); contamos com sua presença; sua presença é muito importante.

Fonte: Autoria própria (2014).

Depois das anotações feitas, produzimos o seguinte convite:

CONVITE
<p>A Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley, sente-se honrada em convidá-los, para prestigiar o coquetel de lançamento do livro do I sarau literário – <i>Contos de Chapeuzinho: histórias de hoje e sempre</i>, organizado pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desta escola.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sua presença é muito importante!!!</i></p> <p>Data: 15/07/15 Horário: 08h30min Local: Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley Rua Marialva, SN, Gramoré</p>

Essas foram as atividades desenvolvidas em nossa intervenção em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, visando um melhor desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Retomamos Geraldí (2003, p. 165) para encerrar este capítulo:

Não pretendemos com isso dizer que os textos produzidos, no final desse encaminhamento, se tornem automaticamente “narrativas” exemplares... Que todo aluno, em consequência de um tal projeto, se torna *ipso facto* um escritor no sentido de produtor de uma nova ficção a mudar os rumos da história da literatura.

6. A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA

Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo.

Geraldi

Neste capítulo, analisamos a evolução dos textos dos alunos, ocorrida entre o início e o final de nossa intervenção. Para tanto, fizemos uma análise comparativa entre a primeira versão dos seus contos e a quarta versão, observando dois aspectos: o conteúdo temático desenvolvido pelos estudantes nos textos e a estrutura composicional, no que se refere à sequência narrativa.

O número total de textos gerados foi de cento e vinte quatro, sendo cinquenta e oito produzidos na primeira versão (turmas A e B); vinte e seis na segunda versão (turma A), vinte na quarta versão (turma A) e vinte na versão final (turma A). Vamos proceder à análise dos textos, comparando a primeira versão com a quarta com o intuito de observar o conteúdo temático desenvolvido e, posteriormente, comparar a segunda versão com a quarta, observando especialmente a organização do texto em segmentos narrativos.

Para análise, digitamos os textos originais dos estudantes, adequando-os aos padrões da escrita à medida que os alunos iam reescrevendo suas versões. Assim nos pareceu o modo mais adequado de garantir sua legibilidade.

6.1 – Ter o que dizer e Razões para dizer: o conteúdo desenvolvido

Na análise feita no capítulo IV, observou-se que a maioria dos estudantes não conseguiu desenvolver uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, como sugeria a atividade do LDP. Acrescentou o elemento novo (o helicóptero), mas não construiu novos argumentos para seus contos; recuperou o conteúdo do texto armazenado em suas memórias, no caso, a versão mais conhecida: a dos Irmãos Grimm (1812).

A partir desse diagnóstico, propomos uma intervenção nessa atividade, por meio do desenvolvimento de módulos didáticos, visando que os estudantes reescrevessem suas versões, adequando-as ao novo contexto de produção. Pretendemos fazer uma análise comparativa entre a 1ª versão dos contos produzidos (antes da intervenção) e a 4ª versão (após a intervenção), para verificarmos como os alunos desenvolveram o conteúdo temático de suas narrativas.

Na quarta versão, tivemos vinte contos produzidos. Destes, consideramos que a maioria estabeleceu uma relação de intertextualidade com as versões estudadas, mas abordaram temáticas diferentes e utilizaram uma linguagem própria do contexto sócio-histórico atual. As temáticas desenvolvidas em seus contos possibilitam a reflexão sobre: morte; desemprego; drogas; inveja; solidão; traição; gravidez na adolescência; vingança; rebeldia; rejeição e amizade, o que revela que em suas narrativas os alunos procuram uma aproximação entre a ficção e a realidade vivida no mundo contemporâneo.

Durante a produção da primeira versão, os alunos podiam escolher a sequência das palavras que deveriam utilizar em seus contos. Cada sequência correspondia a um conto maravilhoso. A maioria preferiu o conto Chapeuzinho Vermelho, como visto anteriormente. Por isso, os textos escolhidos aqui para representar nossa análise tiveram como critério alunos que, na primeira versão, utilizaram a sequência que corresponde ao conto Chapeuzinho Vermelho, visto que foi o conto focalizado em nossa intervenção. Dessa forma, selecionamos cinco textos de estudantes que fizeram a primeira versão de Chapeuzinho Vermelho e a quarta, por considerarmos ser suficiente para representar nossa análise.

6.1.1 – Chapeuzinho Azul

1ª versão

Chapelzinho Vermelho

1Era uma vez uma menina que o nome dela era chapelzinho vermelho e um dia a mãe dela pediu para levar uma sexta de 2doces para a sua avó que era depois do bosque e chapelzinho foi e derrepente apareceu um lobo ele estava perseguindo 3ela e o lobo foi na frente para chegar mais rápido do que a menina e o lobo chegando lá engoliu a vovó e se vestiu com as 4roupas da vovó chapelzinho chegando na casa da avó e disse que olhos grandes você tem e que orelhas grandes você tem 5vovó e que boca grande você tem vovó e o lobo respondeu é pra te comer melhor e nessa hora tinha um helicóptero 6passando por lá e o cassador viu que estava acontecendo alguma coisa e ele foi lá ver o que estava acontecendo chegando 7ele viu que o lobo estava querendo comer ela o caçador pegou a faca e meteu na barriga do lobo e viu que a vovó estava 8dentro da barriga do lobo o lobo foi embora sem comer nada e o cacada, a vovó e a chapelzinho viverão felizes para 9sempre.

Fim

Beijos professora

T17GS

4ª Versão

Chapeuzinho azul

1 Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho azul. Ela era uma menina muito alegre que gostava de todo 2 mundo, adorava ajudar as pessoas, vivia sempre feliz.

3 Mas um dia veio uma notícia muito triste, que sua avó tinha morrido. Ela ficou muito abalada, passou várias 4 noites e dias sem comer e sem dormir. A chapeuzinho depois que ficou sabendo da morte da avó passou a usar roupas 5 pretas e a maltratar os amigos e parentes, batia nos colegas, pois se sentia sozinha sem a avó dela.

6 Sempre quando ela saía pela floresta judiava com os animais, passou um tempo que as pessoas começaram a 7 desconfiar do lobo, que tinha fama de mal, pois achavam que ele fazia maldade com os animais e crianças. O lobo foi 8 julgado e condenado à prisão por algo que não fez, a mãe de chapeuzinho desconfiou que não fosse o lobo, e sim a sua 9 própria filha, por isso foi à prisão mandar soltar o lobo porque ele era inocente.

10 _ Quando chegou em casa a mãe de chapeuzinho foi conversar com ela dizendo:

11 _ Minha filha por que você está fazendo isso?

12 _ Porque sinto saudades da minha avó – falou Chapeuzinho.

13 _ As pessoas não vivem para sempre, um dia todos morrem, filhinha.

14 _ Minha avó está com Deus, lá de cima ela está olhando e orando por nós, né mãe?

15 _ Sim, minha filha. Nada de ruim vai acontecer com a gente, quando chegar nossa hora, vamos morar com 16 Deus e a sua avó para a vida eterna. Nunca perca a esperança, nem o amor que tem no seu coração – disse sua mãe.

17 No dia seguinte, Chapeuzinho acordou e voltou a ser como antes. Pediu desculpas a todos que tinha 18 machucado e confessou sua culpa, inocentando o lobo. De cabeça erguida, seguiu seu caminho, muito feliz, alegre e 19 ajudando as Pessoas. Pois agora ela aprendeu uma lição: não nascemos para viver no mundo para sempre.

T18GS

Comparando a 1ª versão com a 4ª versão do conto produzido, percebe-se que o estudante na 1ª versão, adicionou o elemento novo, contemporâneo em sua história (o helicóptero). No entanto, não acrescentou novas informações além da palavra sugerida pela atividade do LDP, desenvolveu o mesmo enredo da versão que ele provavelmente conhecia (versão dos Irmãos Grimm), o que, na nossa análise, compromete duas condições necessárias à produção de um texto “Ter o que dizer” e “Razões para dizer”. Depois da intervenção, na 4ª versão, o aluno optou por não seguir o roteiro da atividade proposta no LDP e criou a sua nova versão, acrescentando informações novas ao seu enredo.

Nessa versão, observa-se a intertextualidade estabelecida com os contos estudados. Porém, o aluno traz a sua história para o contexto atual, relacionando possivelmente ao seu vivido, suas experiências, suas aprendizagens; o que demonstra que suas necessidades enunciativas são diferentes das outras histórias. Ao assumir-se efetivamente como locutor de seu texto, o estudante “Tem o que dizer” e “Tem uma razão para dizer o que se tem a dizer”.

Para uma melhor visualização da análise comparativa acima, vejamos o quadro seguinte, tomando como roteiro o que Geraldini (2003) aponta como condições para se produzir um texto.

QUADRO 32 – Ter o que dizer x Razões para dizer

T17GS e T18GS	1ª versão – Chapeuzinho Vermelho	4ª Versão – Chapeuzinho Azul
<i>Ter o que o que dizer</i>	<p>Ter o que dizer: a sequência do enredo desenvolvido reproduz o conto clássico, com os mesmos conflitos e resoluções, com exceção da palavra helicóptero. O que o aluno tem a dizer? O que ele sente? Qual sua visão de mundo? Nesse texto não nos é revelado, visto que mesmo o elemento novo acrescentado a sua narrativa, não foi pensado por ele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina que o nome era Chapeuzinho Vermelho; 2. A mãe pediu para levar uma sexta de doces para a sua avó; 3. Chapeuzinho foi e de repente apareceu um lobo e a perseguiu; 4. O lobo foi mais rápido e chegou primeiro à casa da vovó; 5. O lobo engoliu a vovó e vestiu as roupas dela; 6. Chapeuzinho chega à casa da avó disse: que olhos grandes você tem... O lobo responde: é pra te comer melhor; 7. E nessa hora tinha um helicóptero passando por lá e o caçador viu que estava acontecendo alguma coisa; 8. O caçador pegou a faca e meteu na barriga do lobo e salvou a vovozinha; 9. O lobo foi embora sem comer nada; 10. O caçador, a vovó e Chapeuzinho viveram felizes para sempre. 	<p>Ter o que dizer: a sequência dos acontecimentos desenvolvidos nessa versão articula as versões estudadas durante as aulas, nesse caso especialmente “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa, com a visão do estudante diante de temas como a morte, solidão e revolta, o que possibilita ao leitor uma ideia sobre as experiências vividas por esse locutor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina chamada chapeuzinho azul. Ela era uma menina muito alegre que gostava de todo mundo, adorava ajudar as pessoas, vivia sempre feliz; 2. Mas um dia veio uma notícia muito triste, que sua avó tinha morrido. Ela ficou muito abalada, passou várias noites e dias sem comer e sem dormir; 3. Chapeuzinho depois que ficou sabendo da morte da avó passou a usar roupas pretas e a maltratar os amigos e parentes, batia nos colegas, pois se sentia sozinha sem a avó dela; 4. Sempre quando ela saía pela floresta judiava com os animais; 5. As pessoas começaram a desconfiar do lobo, que tinha fama de mau, pois achavam que ele fazia maldade com os animais e crianças; 6. O lobo foi julgado e condenado à prisão por algo que não fez; 7. A mãe de chapeuzinho desconfiou que não fosse o lobo, e sim a sua própria filha, por isso foi à prisão mandar soltar o lobo porque ele era inocente; 8. A mãe de Chapeuzinho conversa com ela e resolve o problema; 9. No dia seguinte, Chapeuzinho acordou e voltou a ser como antes. Pediu desculpas a todos que tinha machucado e confessou sua culpa, inocentando o lobo. 10. De cabeça erguida, seguiu seu caminho, muito feliz, alegre e ajudando as Pessoas. 11. Pois agora ela aprendeu uma lição: não nascemos para viver no mundo para sempre.
<i>Razões para dizer</i>	É bem provável que a primeira razão foi executar a tarefa proposta: a partir da escolha de uma sequência de palavras, criar uma nova versão de um conto. Ao fazê-lo o estudante, possivelmente por desconhecimento do que fosse uma versão de uma história e por falta de mais leituras, optou pelo que lhe é mais familiar e recuperou a história já conhecida por ele,	Possivelmente, a razão primeira continua sendo executar uma tarefa que lhe foi solicitada: criar uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Ao assumir a tarefa, o aluno dialoga com as versões estudadas. Entretanto, o que tem a dizer se sobrepõe a primeira razão, criando outras razões que, nesse estudo, foram confirmadas pela professora, quando interlocutora do aluno: i) por que escolheu como conflito a morte da avó da

	acrescentando o elemento novo. Dessa forma a tarefa foi cumprida.	personagem principal? Porque fazia poucos meses que a avó do aluno tinha falecido; ii) por que a revolta, solidão? Porque era assim que estava se sentindo, visto que tinha uma relação afetiva muito estreita com a avó, pois morava com ela.
--	---	---

Fonte: Autoria própria (2014).

Vejam os: O título da 1ª versão é a repetição da versão mais conhecida. Já na 4ª versão o aluno mudou seu título relacionando a cor azul ao comportamento da personagem: linha 1 e 2 - *Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho azul. Ela era uma menina muito alegre que gostava de todo mundo, adorava ajudar as pessoas, vivia sempre feliz.*

O desenvolvimento da temática muda de uma versão para a outra. Na 1ª versão temos a personagem principal que vai deixar os doces para sua avó, é perseguida por um lobo mau, que engole sua avó, veste-se com suas roupas, faz as perguntas clássicas a Chapeuzinho Vermelho, que é salva pelo caçador que estava passando em um helicóptero e salva a vovó e Chapeuzinho. Ou seja, o mesmo enredo da versão dos Irmãos Grimm, com exceção da presença do helicóptero, que não altera a temática do conto: linha 5 e 6 - *“vovó e que boca grande você tem vovó e o lobo respondeu é pra te comer melhor e nessa hora tinha um helicóptero passando por lá e o caçador viu que estava acontecendo alguma coisa”.*

Já na 4ª versão, percebemos uma aproximação entre a ficção e a realidade atual do estudante, quando ele aborda em seu conto um conteúdo temático diferente da 1ª versão: a morte de sua avó, que provocou diversos sentimentos na personagem, e modificou seu modo de vestir e comportamento: linhas 3, 4 e 5 - *“Mas um dia veio uma notícia muito triste, que sua avó tinha morrido. Ela ficou muito abalada, passou várias noites e dias sem comer e sem dormir. A chapeuzinho depois que ficou sabendo da morte da avó passou a usar roupas pretas e a maltratar os amigos e parentes, batia nos colegas, pois se sentia sozinha sem a avó dela.”*

No decorrer do enredo, percebe-se que os outros personagens também têm características que diferem da 1ª versão, por exemplo, o lobo nessa versão não é mau e foi condenado injustamente: linhas 6, 7, 8 e 9 - *“Sempre quando ela saía pela floresta judiava com os animais, passou um tempo que as pessoas começaram a desconfiar do lobo, que tinha fama de mal, pois achavam que ele fazia maldade com os animais e crianças. O lobo foi julgado e condenado à prisão por algo que não fez, a mãe de chapeuzinho desconfiou que não fosse o lobo, e sim a sua própria filha, por isso foi à prisão mandar soltar o lobo porque ele era inocente.”*

Em seguida, Chapeuzinho Azul conversa com sua mãe, compreende e aceita a morte de sua avó e volta a ser a menina alegre de antes e o lobo é inocentado: linhas 15, 16, 17,18 e 19 “ *Sim, minha filha. Nada de ruim vai acontecer com a gente, quando chegar nossa hora, vamos morar com Deus e a sua avó para a vida eterna. Nunca perca a esperança, nem o amor que tem no seu coração – disse sua mãe.*

No dia seguinte, Chapeuzinho acordou e voltou a ser como antes. Pediu desculpas a todos que tinha machucado e confessou sua culpa, inocentado o lobo. De cabeça erguida, seguiu seu caminho, muito feliz, alegre e ajudando as Pessoas. Pois agora ela aprendeu uma lição: não nascemos para viver no mundo para sempre”.

6.1.2- Chapeuzinho Bob Marley

1ª Versão

Chapeuzinho Vermelho Era uma veis

1. uma menina muito bonito e uma veis a mãe deta pediu pra ela para ir deicha caixa de dossiss para sua avó
2mais sua mãe dissi que ela era para ir pela cidade por que no bosque era muito perigozo.
3mais ela não a ovia ela pegou a caixa de dosses e adano filiz pelo bosque e pelo meio da mata aparessi
4um lobo orrorozo e saiu corredo atrais de chapeuzinho vermelho e ela saiu gritando e o lobo pego um atalho e
5chego mais premeiro na casa da avó.
6Mas quado a chapeuzinho chego ela se surprinhedeu quado não viu a sua avó mas quado ela saiu de
7casa ela viu a sua avó em um helicóptero junto com o lobo.

T19WC

4ª Versão

Chapeuzinho Bob Marley

1Era uma vez uma menina muito boa que morava no interior. Ela era legal com a mãe e ajudava também
2sua avó levando remédios para ela quando a mãe mandava.
3A mãe teve que se mudar porque estava desempregada, e não tinha emprego no interior. Então, ela e a
4filha foram morar na cidade pra ficar perto da família que morava lá. A filha foi transferida pra outra escola e foi
5nessa escola que ela começou a mudar, quando ela conheceu uns amigos. Esses amigos curtiam reggae, gostavam
6de Bob Marley e não assistiam aula, bagunçavam na escola.
7Nesse grupo de amigos, havia um menino chamado Lobo e eles começaram a namorar. Ela começou a se
8tornar agressiva, teimosa com a mãe e não obedecia mais ninguém, só ouvia Bob Marley e se vestia como regueira.
9Na escola, todos chamavam o casal de Chapeuzinho e o Lobo Mau. Começou a fumar, se drogar e depois de um
10tempo, fugiu de casa com o Lobo e foi morar na rua.
11Na rua, ela viu como é difícil a vida. Engravidou, apanhou e foi abandonada pelo Lobo. Arrependeu-se e
12pediu desculpas para sua mãe. Deu um abraço na sua mãe e pediu para voltar pra casa. A mãe dela disse:
13- Claro, minha filha querida!
14- Obrigado, mãe!
15Quando seu bebê nasceu, era uma linda menina e recebeu o nome de sua avó e foram felizes para
16sempre.

FIM

T20WC

Para uma melhor visualização da análise entre as versões, continuamos usando o roteiro que Geraldí (2003) aponta como condições para se produzir um texto:

QUADRO 32 – Comparando versões: Ter o que dizer x Razões para dizer

T19WC e T20WC	1ª versão – Chapeuzinho Vermelho	4ª Versão – Chapeuzinho Bob Marley
<p><i>Ter o que o que dizer</i></p>	<p>Ter o que dizer: a sequência do enredo desenvolvido reproduz o conto clássico da situação inicial até as ações desencadeadas pelo conflito. No desfecho, o estudante acrescenta o elemento novo (o helicóptero) e adiciona mais informações proporcionando um final inesperado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina muito bonita; 2. Uma vez a mãe dela pediu pra ela para ir deixar caixa de doces para sua avó; 3. Sua mãe disse que ela era para ir pela cidade por que no bosque era muito perigoso; 4. Mas ela não a ouviu, pegou a caixa de doces e foi andando feliz pelo bosque; 5. Pelo meio da mata apareceu um lobo horroroso e saiu correndo atrás de Chapeuzinho Vermelho e ela saiu gritando e o lobo pego um atalho e chego mais primeiro na casa da avó; 6. Mas quando a chapeuzinho chegou ela se surpreendeu quando não viu a sua avó, mas quando ela saiu de casa ela viu a sua avó em um helicóptero junto com o lobo. 	<p>Ter o que dizer: a sequência dos acontecimentos desenvolvidos nessa versão articula as versões estudadas durante as aulas, com a presença dos personagens: a menina, o lobo, a mãe e a avó e a visão do estudante diante de problemas e situações típicas da nossa sociedade contemporânea.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez uma menina muito boa que morava no interior. Ela era legal com a mãe e ajudava também sua avó levando remédios para ela quando a mãe mandava; 3. A mãe teve que se mudar porque estava desempregada, e não tinha emprego no interior; 4. Então, ela e a filha foram morar na cidade pra ficar perto da família que morava lá. A filha foi transferida para outra escola; 5. E foi nessa escola que ela começou a mudar, quando ela conheceu uns amigos. Esses amigos curtiam reggae, gostavam de Bob Marley e não assistiam aula, bagunçavam na escola; 6. Nesse grupo de amigos, havia um menino chamado Lobo e eles começaram a namorar; 7. Ela começou a se tornar agressiva, teimosa com a mãe e não obedecia mais ninguém, só ouvia Bob Marley e se vestia como regueira; 8. Na escola, todos chamavam o casal de Chapeuzinho e o Lobo Mau. Começou a fumar, se drogar e depois de um tempo, fugiu de casa com o Lobo e foi morar na rua; 9. Na rua, ela viu como é difícil a vida. Engravidou, apanhou e foi abandonada pelo Lobo; 10. Arrependeu-se e pediu desculpas para sua mãe. Deu um abraço na sua mãe e pediu para voltar pra casa; 11. A mãe a perdoou; 12. Quando seu bebê nasceu, era uma linda menina e recebeu o nome de sua avó e foram felizes para sempre.

<p>Razões para dizer</p>	<p>Consideramos como razão primeira o cumprimento da tarefa. Ao fazê-lo, o estudante seguiu o roteiro dado pela atividade e procurou proporcionar um final inesperado. No entanto, não é possível ao leitor identificar outras razões prováveis no seu dizer, visto que reproduz o conto clássico, só acrescentando novas informações no desfecho da narrativa.</p>	<p>Possivelmente, a razão primeira continua sendo executar uma tarefa que lhe foi solicitada: criar uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Ao assumir a tarefa, o aluno dialoga com as versões estudadas. Entretanto, o que tem a dizer se sobrepõe a primeira razão, criando outras razões. Nessa narrativa, fazemos aqui um exercício de leitura das motivações possíveis, pelas pistas oferecidas pelo texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) por que a mãe desempregada que mora no interior e migra para cidade? ii) por que a protagonista gosta de Bob Marley, se envolve com drogas e se torna agressiva? iii) por que foge com o lobo, engravida, mora na rua, é espancada e abandonada?
---------------------------------	---	--

Fonte: Autoria própria (2014).

Na 1ª versão do seu texto, percebe-se que o estudante seguiu o roteiro dado pela atividade do LDP e desenvolveu o enredo de sua história, abordando a mesma temática da versão clássica: a desobediência de Chapeuzinho que acarretou em várias consequências: linha 2, 3, 4 e 5 *“mais sua mãe dissu que ela era para ir pela cidade por que no bosque era muito perigoso. mais ela não a ovia ela pegou a caixa de dossed e adano filiz pelo bosque e pelo meio da mata aparessi um lobo orrorozo e saiu corredo atrais de chapeuzinho vermelho e ela saiu gritando e o lobo pego um atalho e chego mais premeiro na casa da avó.”*

Os personagens possuem características e comportamentos parecidos com o enredo clássico: Chapeuzinho é uma menina bonita e o lobo horroroso e mau – linhas 1 e 4: *“uma menina muito bonito”; “um lobo orrorozo”*; além do título de sua história que repete o da versão já conhecida. Entretanto, no parágrafo final de sua versão, observa-se que o estudante, ao colocar o elemento novo sugerido na atividade, deu um final diferente ao seu desfecho, acrescentando novas informações ao seu texto, o que demonstra os conhecimentos prévios do aluno sobre uma versão de uma história e também que entendeu a proposta do LDP.

Porém, possivelmente devido à falta de mais estudos e leitura de outras versões, o aluno não consegue se desprender do enredo clássico e, só no último parágrafo, percebe-se o que ele *“Tem a dizer”*. Como não vinha desenvolvendo sua ideia desde a situação inicial da narrativa, no desfecho não fica claro para o leitor o que aconteceu realmente com a vovó e o lobo: o lobo raptou a avó de Chapeuzinho? Fugiram juntos? Linhas 6 e 7:

“Mas quado a chapeuzinho chego ela se surprinhedeu quado não viu a sua avó, mas quado ela saiu de casa ela viu a sua avó em um helicóptero junto com o lobo.”

O que nos parece é que o aluno estava preocupado em colocar o elemento novo e proporcionar um final inesperado à sua história, que era o que pedia a atividade do LDP, mas

não compreendia que, para tanto, teria que desenvolver sua temática com argumentos que fornecessem embasamento para seu desfecho, o que comprometeu as “Razões para dizer”.

Observando o desenvolvimento da 4ª versão do seu conto, produzida após o estudo de outras versões, percebe-se as possíveis “Razões para dizer” do aluno no decorrer de seu enredo, pois constrói seus argumentos, proporcionando ao leitor uma reflexão sobre os atuais acontecimentos sociais. É visível, no seu conto, uma preocupação com uma temática que diretamente ou indiretamente interfere no cotidiano dos jovens nos dias atuais: as drogas, que modifica o comportamento da personagem principal e acarreta em várias consequências: linhas 7, 8, 9 e 10 *“Nesse grupo de amigos, havia um menino chamado Lobo e eles começaram a namorar. Ela começou a se tornar agressiva, teimosa com a mãe e não obedecia mais ninguém, só ouvia Bob Marley e se vestia como regueira. Na escola, todos chamavam o casal de Chapeuzinho e o Lobo Mau. Começou a fumar, se drogar e depois de um tempo, fugiu de casa com o Lobo e foi morar na rua.”*

Em seu conto também se observam outros temas que fazem parte da sociedade contemporânea: o desemprego, linha 3 *“A mãe teve que se mudar porque estava desempregada”*, a gravidez na adolescência e a violência contra a mulher, linha 11 *“Na rua, ela viu como é difícil a vida. Engravidou, apanhou e foi abandonada pelo Lobo”*.

O estudante produziu sua versão de “Chapeuzinho Vermelho” que estabelece um diálogo com o conto tradicional, mas desenvolve um novo conteúdo temático, relacionado ao seu vivido, visto que se trata de um diferente contexto, novas condições de produção e nas suas possíveis razões para dizer o que tem a dizer nos revelam suas visões diante de algumas questões. Numa tentativa de leitura das motivações possíveis, poderíamos pensar em algumas respostas, às perguntas feitas no quadro anterior. A saber:

- i) Por que a mãe desempregada que mora no interior e migra para cidade?

Porque o estudante possivelmente ouviu, viu ou viveu essa situação de desemprego na família, na rua, no bairro, no noticiário. É muito comum na escola a transferência de estudantes para o interior ou ao contrário motivada por situações financeiras.

- ii) Por que a protagonista gosta de Bob Marley, se envolve com drogas e se torna agressiva?

A relação jovem e droga é um grande problema na nossa sociedade atual e, dentro das escolas, esse problema não passa despercebido, visto que temos várias situações de estudantes que estão dependentes e outros que tentam trazer o comércio ilícito para dentro da escola. Essa situação não é diferente no bairro, na cidade e no Brasil. A preocupação com esse tema é visível em seu enredo. Entretanto, por que associar “gostar de Bob Marley” de

“reggae” ao envolvimento com drogas? *A nosso ver revela uma visão, talvez provinda do senso comum, que as pessoas que gostam de ouvir as músicas de Bob Marley e o ritmo reggae pertencem a um grupo que normalmente faz uso de alguma droga ilícita.*

iii) Por que foge com o lobo, engravidada, mora na rua, é espancada e abandonada?

Não raro, ouvimos histórias reais na escola, bairro, noticiário. Quantas meninas que engravidam na adolescência, quantas são espancadas e mortas diariamente? As motivações do aluno indicam trazer para o seu texto questões sociais da nossa atual sociedade que, portanto, provavelmente são vivenciadas também por ele.

6.1.3 – Chapeuzinho Preto

1ª Versão

Sem título

1 Uma menina camiando pela a floresta. Esa minina era achapeuzinho vermelho ela estava indo para
2 acasada vovó i então um lobo apareceu. Ela continuou camiado pela floresta e o lobo continuou a
3 seguir o lobo pedil a sesta dela e ela coreu pela a floresta
4 Ela chegou a casa da vovó o lobo tanben ja tinha chegado a casa da vovó o lobo foi ate a cama da vovó
5 e aengolil e a chapelzinho foi (...) a casa e dise qui olhos grandes vose ten qui narigão você tem qui
6 dentes enormes voce tem e então o lobo tentou engolir a ela coreu e (...)um casador achapeusinho
7 achamou ele pediu reforso ao elicopitero com bala de tranquilisante o teteu e resgatou a vovó

FIN

T21JS

4ª Versão

Chapeuzinho Preto

1 Era uma vez uma menina muito bonita. A mãe dela a teve muito nova e não tinha condições de criar.
2 Então, ela ofereceu essa menina, a uma mulher que podia criá-la. Essa mulher era muito boa, tinha um coração de
3 ouro e criou a menina como se fosse sua filha, dando tudo de bom e do melhor.
4 A menina cresceu, ficou uma moça linda, mas muito rebelde. Gostava de preto e tratava todo mundo mal.
5 Um dia, a mãe dela a mandou ir à casa da sua avó que era muito longe, levava uns quatro dias de viagem. Então ela
6 foi, e no caminho encontrou um lobo mau. E ele perguntou:
7 Qual é o seu nome?
8 Ela respondeu: _ Chapeuzinho Preto.
9 Ele disse:_ Por que você só usa preto?
10 Ela falou:_ É só uma forma de expressar a minha mágoa. Porque minha mãe me rejeitou e eu fiquei muito
11 triste.
12 O lobo disse:_ Se eu tivesse no seu lugar, iria fazer a mesma coisa, até pior.
13 Ela falou:_ Eu tenho que ir.
14 O lobo disse:_ Eu também. Eu vou pra uma festa com meus amigos. Você quer ir comigo?
15 Ela respondeu:_ Sim.
16 Chegando lá na festa, o lobo encheu a menina de bebida. E tentou convencê-la a fazer coisas muito más.
17 Mas Chapeuzinho Preto não queria fazer o que o lobo disse e pediu pra ir embora, mas o lobo não deixou. Então
18 Chapeuzinho pegou um jarro e meteu na cabeça dele e saiu correndo. Porém, infelizmente, o lobo não desmaiou e
19 saiu correndo atrás dela.
20 Foi então, que a menina encontrou uma igreja e entrou. Lá, ela encontrou um homem que era aprendiz de
21 um feiticeiro. O aprendiz falou sobre o amor dos feiticeiros, a menina ouviu, se lembrou de sua mãe e se
22 arrependeu de tudo que ela fez. Logo após, o lobo apareceu querendo pegar a menina, mas ele não podia, porque lá
23 era um lugar sagrado. Então, o lobo ficou esperando ela lá fora, mas o feiticeiro não deixou que ele lhe fizesse
24 nenhum mal e fez o lobo ir pra bem longe de Chapeuzinho. Ela voltou para casa, e percebeu que a verdadeira mãe
25 não é aquela que lhe teve e sim quem lhe criou e amou.
26 Assim, ela esqueceu que foi rejeitada e ficou feliz com sua mãe.

T22JS

Conforme procedimento usado anteriormente, para uma melhor visualização da análise entre as versões, continuamos usando o roteiro que Geraldi (2003) aponta como condições para se produzir um texto.

**QUADRO 34 – Comparando as versões Chapeuzinho Preto:
Ter o que dizer x Razões para dizer**

T21JS e T22JS	1ª versão – Sem título	4ª Versão – Chapeuzinho Preto
<p><i>Ter o que o que dizer</i></p>	<p>Ter o que dizer: a sequência do enredo desenvolvido reproduz o conto clássico da situação inicial até o desfecho. O estudante acrescenta o elemento novo (o helicóptero) no final de sua narrativa e adiciona mais uma expressão: bala de tranquilizantes. Entretanto, tanto a palavra helicóptero quanto bala de tranquilizante não alteram a temática da narrativa, são apenas palavras contemporâneas colocadas num enredo já existente e recuperado pelo aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma menina caminhando pela a floresta. Essa menina era Chapeuzinho vermelho ela estava indo para a casa da vovó; 2. Então um lobo apareceu. Ela continuou caminhando pela floresta e o lobo continuou a seguir o lobo pediu a cesta dela e ela correu pela a floresta; 4. Ela chegou à casa da vovó o lobo também já tinha chegado à casa da vovó; 5. O lobo foi até a cama da vovó e a engoliu e a Chapeuzinho foi (...) a casa e disse que olhos grandes você tem que narigão você tem que dentes enormes você tem; 6. E então o lobo tentou engolir a ela correu e (...); 7. Um caçador a Chapeuzinho chamou ele pediu reforço ao helicóptero com bala de tranquilizantes, desceu e resgatou a vovó. 	<p>Ter o que dizer: a sequência dos acontecimentos desenvolvidos nessa versão articula as versões estudadas durante as aulas, com a presença dos personagens: a menina, o lobo, a mãe e a avó e a visão do estudante diante de sentimentos como a rejeição, a revolta e questões sociais como a adoção e a falta de condições financeiras de algumas famílias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez uma menina muito bonita. A mãe dela a teve muito nova e não tinha condições de criar; 2. Então, ela ofereceu essa menina a uma mulher que podia criá-la. Essa mulher era muito boa, tinha um coração de ouro e criou a menina como se fosse sua filha, dando tudo de bom e do melhor. 4. A menina cresceu, ficou uma moça linda, mas muito rebelde. Gostava de preto e tratava todo mundo mal; 5. Um dia, a mãe dela a mandou ir à casa da sua avó que era muito longe, levava uns quatro dias de viagem. Então ela foi, e no caminho encontrou um lobo mau. E ele perguntou: 6. Qual é o seu nome, por que Chapeuzinho só usava preto. Chapeuzinho respondeu: é só uma forma de expressar a minha mágoa. Porque minha mãe me rejeitou e eu fiquei muito triste; 7. O lobo a convida para ir a uma festa; 8. Chegando lá na festa, o lobo encheu a menina de bebida. E tentou convencê-la a fazer coisas muito más; 9. Mas Chapeuzinho Preto não queria fazer o que o lobo disse e pediu pra ir embora, mas o lobo não deixou; 10. Então Chapeuzinho pegou um jarro e meteu na cabeça dele e saiu correndo. Porém, infelizmente, o lobo não desmaiou e saiu correndo atrás dela; 11. Foi então, que a menina encontrou uma igreja e entrou. Lá, ela encontrou um homem que era aprendiz de um feiticeiro. O aprendiz falou sobre o amor dos feiticeiros, a menina ouviu e se lembrou de sua mãe e se arrependeu de tudo que ela fez; 12. Logo após, o lobo apareceu querendo pegar a menina, mas ele não podia, porque lá era um lugar sagrado. Então, o lobo ficou esperando ela lá fora, mas o feiticeiro não deixou que ele lhe

		fizesse nenhum mal e fez o lobo ir pra bem longe de Chapeuzinho; 13. Ela voltou para casa, e percebeu que a verdadeira mãe não é aquela que lhe teve e sim quem lhe criou e amou; 14. Assim, ela esqueceu que foi rejeitada e ficou feliz com sua mãe.
Razões para dizer	Consideramos como razão primeira o cumprimento da tarefa. Ao fazê-lo, o estudante seguiu o roteiro dado pela atividade acrescentando o helicóptero, e extrapolou a sequência de palavras quando adicionou uma nova expressão (bala de tranquilizante). Possivelmente as razões para isso, tenha sido uma tentativa de criar uma nova versão, o que revela o entendimento da atividade. No entanto, talvez por falta de leituras, não conseguiu articular essas novas palavras ao um novo enredo e recuperou um já existente; o que indica que muitas vezes escrever é ler.	Possivelmente, a razão primeira continua sendo executar uma tarefa que lhe foi solicitada: criar uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Ao assumir a tarefa, o aluno dialoga com as versões estudadas. Entretanto, o que tem a dizer se sobrepõe a primeira razão, criando outras razões. Nesse conto, fazemos aqui um exercício de leitura das motivações possíveis, pelas pistas oferecidas pelo texto: i) por que uma protagonista que foi adotada por outra mulher, pois sua mãe não tinha condições financeiras para criá-la? ii) por que o sentimento de rejeição, abandono e revolta vividos pela personagem? iii) por que um lobo sedutor que tenta se aproveitar da situação para convencer a personagem a fazer coisas “más”?

Fonte: Autoria própria (2014).

Fazendo uma análise comparativa entre a duas versões, é possível perceber que na primeira versão o aluno repete o enredo da versão mais clássica de “Chapeuzinho Vermelho”, com personagens que possuem as mesmas características físicas e morais da versão já conhecida: a menina que caminha pela floresta, na direção da casa de sua avó, encontra um lobo pelo caminho: linhas 1, 2 e 3 – *“Uma menina camiando pela a floresta. Esa minina era achapeuzinho vermelho ela estava indo para acasada vovó i então um lobo apareceu. Ela continuou camiado pela floresta e o lobo continuou a seguir o lobo pedil a sesta dela e ela coreu pela a floresta”*. O lobo chega primeiro à casa da vovó, a devora e, quando a menina chega, o lobo tenta enganá-la com o diálogo clássico: linhas 4, 5 e 6 – *“Ela chegou a casa da vovó o lobo tanben ja tinha chegado a casa da vovó o lobo foi ate a cama da vovó e aengolil e a chapelzinho foi (...) a casa e dise qui olhos grandes vose ten qui narigão você tem qui dentes enormes voce tem e então o lobo tentou engolir a ela coreu”*. Porém, o estudante teria que dar a sua versão um final inesperado, como pedia a atividade. Então o caçador pediu a ajuda do helicóptero com bala de tranquilizante, desceu e resgatou a vovó (linhas 6 e 7). Além do acréscimo da palavra helicóptero sugerido pelo LDP, o aluno extrapola a sequência de palavras e adiciona “bala de tranquilizante”, mas não consegue articular a nova informação ao um novo enredo, acrescenta ao que lhe é mais familiar. Ou seja, se retirarmos essas palavras de sua narrativa, não há alteração no desenvolvimento do enredo.

O estudante repete o mesmo enredo do conto tradicional e no desfecho coloca o helicóptero, para seu final inesperado, mas novamente nesse conto, não consegue justificar a presença desse novo elemento, a temática da história é a mesma.

Já na quarta versão, é visível a relação intertextual entre o conto produzido pelo estudante e as versões estudadas, como a presença de personagens clássicos: uma menina bonita, a mãe, a avó e um lobo sedutor. No entanto, logo no título de sua história “Chapeuzinho Preto”, percebe-se que os argumentos construídos no seu enredo vão ser diferentes. A temática predominante nessa versão é a rejeição sofrida pela personagem, pela sua própria mãe que não teve condições de criá-la: linhas 1, 2 e 3 – *“Era uma vez uma menina muito bonita. A mãe dela a teve muito nova e não tinha condições de criar. Então, ela ofereceu essa menina, a uma mulher que podia criá-la. Essa mulher era muito boa, tinha um coração de ouro e criou a menina como se fosse sua filha, dando tudo de bom e do melhor.”* Essa rejeição, modificou o comportamento da personagem que se tornou rebelde e gerou várias ações e consequências: foi enganada pelo lobo, perseguida, até encontrar um feiticeiro que a salva e ela volta para os braços da mãe que a criou: linha 23, 24, 25 e 26 *“Então, o lobo ficou esperando ela lá fora, mas o feiticeiro não deixou que ele lhe fizesse nenhum mal e fez o lobo ir pra bem longe de Chapeuzinho. Ela voltou para casa, e percebeu que a verdadeira mãe não é aquela que lhe teve e sim quem lhe criou e amou.*

Assim, ela esqueceu que foi rejeitada e ficou feliz com sua mãe.”

Em diversos pontos do seu conto há uma aproximação entre a fantasia e a realidade atual de muitos adolescentes, explicitada pela alusão à falta de condições financeiras que obriga muitas mães a doarem seus filhos para outras mulheres ou avós; a rebeldia; a bebida alcoólica: linha 16 *“Chegando lá na festa, o lobo encheu a menina de bebida”.*

Fazendo um exercício de leitura das motivações possíveis para dizer, tentamos responder às questões propostas no quadro anterior, pelas pistas que o texto oferece e também pela possibilidade proporcionada por esse estudo, da professora fazer-se interlocutora da turma:

i) Por que uma protagonista que foi adotada por outra mulher, pois sua mãe não tinha condições financeiras para criá-la?

Possivelmente essa situação não é distante da vida do estudante. Nas reuniões de pais na escola, não raras vezes, o responsável por alguns alunos não são os pais. Às vezes a avó, uma tia ou outra pessoa. Os motivos para não morarem com os pais são variados: condições financeiras, separação... Especificamente nesse texto, quando interlocutora do aluno, nos foi revelado que era adotado.

ii) Por que o sentimento de rejeição, abandono e revolta vividos pela personagem?

Talvez porque era assim que o aluno estava se sentindo. Ou porque pensa que seriam os sentimentos vivenciados por ele se estivessem no lugar da personagem.

iii) Por que um lobo sedutor que tenta se aproveitar da situação para convencer a personagem a fazer coisas “más”?

A primeira razão possivelmente é estabelecer um diálogo entre sua narrativa e a versão de Perrault, visto que também traz um lobo sedutor. A outra razão está relacionada provavelmente aos perigos que os jovens passam: ser influenciados pelas más companhias. Talvez esse jovem já tenha ouvido outros conselhos em relação a esses perigos.

6.1.4 – Chapeuzinho Vermelho

1ª Versão

Sem título

1 ERA UMA VEZ. UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAUPEUZINHO VERMELHO ELA IA LEVAR
2 DOSES PARA A SUA AVÓ NO BOSQUE NO MEIO DO CAMINHO ELA VIO UM LOBO O LOBO
3 PERGUNTOU O QUE TINHA DENTRO DA CHESTA QUE CHAUPEUZINHO ESTAVA VENDENDO ELA
4 DISE QUE TINHA DOSES E IA LEVAR PARA A SUA AVÓ E ELA CONTINUOU INDO PARA CASA
5 DA SUA AVÓ E O LOBO PEGOU O CAMINHO MAS RAPIDO E COMEU A AVÓ DE CHAUPEZINHO E
6 QUANDO CHAPEZINHO VERMELHO CHEGOU NA CASA DA SUA AVÓ ELA PECEBEU QUE LA
7 NÃO ERA ASUA AVÓ E SAIO CORENDO PARA CHAMAR O CASADOR QUE ESTAVA ALI, PERTO
8 NO HELICÓPTERO O CAÇADOR PEGOU O LOBO CORTOU A BARIGA DELE E TIROU A VOVÓ E
9 ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

T23RS

4ª Versão

Chapeuzinho vermelho

1 Havia uma menina chamada chapeuzinho vermelho, ela era uma menina muito corajosa, gostava muito de doces e
2 chocolates. Ela herdou do seu pai uma fábrica de doces.

3 Teve um dia que ela foi deixar alguns doces na casa da sua mãe. Quando passava pelo jardim para pegar algumas
4 flores para sua mãe, ela lembrou dos doces que tinha esquecido na fábrica e voltou para pegar os doces da sua avó que
5 morava com sua mãe. Ela passou de novo pela floresta e viu um lobo. Com medo, se escondeu por trás de uma árvore. O
6 lobo sentiu o cheiro dos doces e foi para perto dela. A Chapeuzinho correu muito e o lobo correndo atrás dela. Ela ficou
7 encurralada com muito medo, achando que ia ser devorada, foi quando o lobo disse:

8 _ Eu quero trabalhar na fábrica, sou pai e preciso de um emprego para sustentar minha família.

9 Chapeuzinho respirou aliviada e adorou a ideia de ajudar o lobo. Deu um emprego pra ele e deixou os doces na
10 casa de sua mãe. Sua fábrica cresceu e ela ficou muito famosa e viveram felizes para sempre.

T24RS

Conforme já foi explicitado anteriormente, continuamos usando o roteiro que Geraldini (2003) aponta como condições para se produzir um texto:

**QUADRO 35 – Comparando as versões Chapeuzinho Vermelho:
Ter o que dizer x Razões para dizer**

T23RS e T24RS	1ª versão – Sem título	4ª Versão – Chapeuzinho Vermelho
<i>Ter o que o que dizer</i>	<p>Ter o que dizer: a sequência do enredo desenvolvido reproduz o conto clássico da situação inicial até o desfecho. O estudante acrescenta o elemento novo (o helicóptero) no final de sua narrativa, mas não adiciona informações novas ao seu enredo, apenas recupera uma versão já existente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho vermelho; 2. Ela ia levar doces para a sua avó no bosque no meio do caminho ela viu um lobo; 3. O lobo perguntou o que tinha dentro da cesta que Chapeuzinho estava levando; 4. Ela disse que tinha doces e ia levar para a sua avó e ela continuou indo para casa da sua avó; 5. O lobo pegou o caminho mais rápido e comeu a avó de Chapeuzinho; 6. Quando Chapeuzinho vermelho chegou na casa da sua avó ela percebeu que ela não era a sua avó e saiu correndo para chamar o caçador que estava ali, perto no helicóptero; 7. O caçador pegou o lobo cortou a barriga dele e tirou a vovó e eles viveram felizes para sempre. 	<p>Ter o que dizer: a sequência dos acontecimentos desenvolvidos nessa versão articula as versões estudadas durante as aulas, com a presença dos personagens: a menina, o lobo, a mãe e a avó, com novas informações no conteúdo temático desenvolvido: o desemprego:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Havia uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, ela era uma menina muito corajosa, gostava muito de doces e chocolates. Ela herdou do seu pai uma fábrica de doces; 2. Teve um dia que ela foi deixar alguns doces na casa da sua mãe; 3. Quando passava pelo jardim para pegar algumas flores para sua mãe, ela lembrou dos doces que tinha esquecido na fábrica e voltou para pegar os doces da sua avó que morava com sua mãe; 4. Ela passou de novo pela floresta e viu um lobo. Com medo, se escondeu por trás de uma árvore; 5. O lobo sentiu o cheiro dos doces e foi para perto dela. A Chapeuzinho correu muito e o lobo correndo atrás dela; 6. Ela ficou encurralada com muito medo, achando que ia ser devorada, foi quando o lobo disse: 7. Eu quero trabalhar na fábrica, sou pai e preciso de um emprego para sustentar minha família. 8. Chapeuzinho respirou aliviada e adorou a ideia de ajudar o lobo. Deu um emprego pra ele e deixou os doces na casa de sua mãe; 9. Sua fábrica cresceu e ela ficou muito famosa e viveram felizes para sempre.
<i>Razões para dizer</i>	<p>Consideramos como razão primeira o cumprimento da tarefa. Ao fazê-lo, o estudante seguiu o roteiro dado pela atividade, acrescentando o helicóptero no final de sua narrativa, mas não desenvolveu um novo enredo.</p>	<p>Possivelmente, a razão primeira continua sendo executar uma tarefa que lhe foi solicitada: criar uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Ao assumir a tarefa, o aluno dialoga com as versões estudadas. Entretanto, o que tem a dizer se sobrepõe a primeira razão, criando outras razões. Como fizemos nas análises anteriores, questionamos as possíveis motivações:</p> <ol style="list-style-type: none"> i) Por que um lobo pai de família e desempregado?

Fonte: Autoria própria (2014).

Na primeira versão, seguindo o roteiro proposto na atividade do LDP, o estudante conta a história de Chapeuzinho Vermelho que vai deixar doces para sua avó e no caminho encontra um lobo mau. O lobo mau vai pelo caminho mais curto, chega primeiro à casa da vovó, come a pobre velhinha e persegue a Chapeuzinho que sai correndo para chamar o caçador. O caçador pega o lobo, corta a barriga dele e salva a Chapeuzinho e sua vovó. A presença de um helicóptero em sua história (palavra nova sugerida na atividade): linha 7 e 8 – *“NÃO ERA ASUA AVÓ E SAIO CORENDO PARA CHAMAR O CASADOR QUE ESTAVA ALI, PERTO NO HELICÓPTERO O CAÇADOR PEGOU O LOBO CORTOU A BARIGA DELE E TIROU A VOVÓ”* não possibilita ao aluno a construção de uma nova versão para seu conto. O helicóptero é um elemento contemporâneo, que não está presente na versão clássica, mas o enredo continua sendo o mesmo do conto tradicional.

A leitura de várias versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”, versões clássicas e contemporâneas, possibilitou que o aluno fizesse uma releitura do conto tradicional, despreendendo-se da temática clássica para construir um novo enunciado. Senão vejamos:

O estudante preferiu permanecer com o mesmo título clássico. Porém, sua Chapeuzinho Vermelho cresceu, transformou-se em uma menina corajosa, dona de uma fábrica de doces: linhas 1 e 2 – *“Havia uma menina chamada chapeuzinho vermelho, ela era uma menina muito corajosa, gostava muito de doces e chocolates. Ela herdou do seu pai uma fábrica de doces”*. A personagem também passa pela floresta e encontra um lobo, tem medo e corre: linhas 5, 6 e 7 – *“Ela passou de novo pela floresta e viu um lobo. Com medo, se escondeu por trás de uma árvore. O lobo sentiu o cheiro dos doces e foi para perto dela. A Chapeuzinho correu muito e o lobo correndo atrás dela. Ela ficou encurralada com muito medo, achando que ia ser devorada”*. Porém, o lobo de seu conto não é mau, é um pai de família desempregado: 7 e 8 – *“foi quando o lobo disse:*

- Eu quero trabalhar na fábrica, sou pai e preciso de um emprego para sustentar minha família. ”

A personagem então respira aliviada e ajuda o lobo: linhas 9 e 10 – *“Chapeuzinho respirou aliviada e adorou a ideia de ajudar o lobo. Deu um emprego pra ele e deixou os doces na casa de sua mãe. Sua fábrica cresceu e ela ficou muito famosa e viveram felizes para sempre. ”*

Por que um lobo pai de família e desempregado? A temática do desemprego presente nesse conto reflete alguns medos e angústias da sociedade contemporânea, visto que, no caso

específico da turma trabalhada, a maioria relatou que seus pais não tinham emprego estável. As mães, em sua maioria, trabalham como doméstica e os pais nem sempre estão empregados.

6.1.5 – A menina da capa preta

1ª Versão

<p>Chapesinho Vermelho</p> <p>1 Serto dia una menina chamada de chapesinho gostava de ir a praça nas nun seto dia teve que ir au 2 bosque e casador que estava pasando por La chapesinho você pode nin ajuda claro que posso sin 3 chapesinho você vai nin ajuda a pega o lobo muito bravo que está nin pertubando já faz tenpo ta ok 4 caçador nas antes vol chama a minha avó vó vó vó o que é chapesinho vó Eu e o caçador 5 querenos pega o lobo e Eu quero sua ajuda ta ok vamos oi caçador minha avó aseito nas o que 6 vamos fazer Eu tem um helicóptero e vou usalu vanos fazer asin quando ele estive pertu você 7 chapesinho vai crita o seu none e a vovó vai atira e Eu vol leva ele ate a policia (.....)vamos 8 policial agente pegol o lobo vocês pegaram o lobo muito bem.</p> <p style="text-align: right;">T25SE</p>

4ª Versão

<p>A MENINA DA CAPA PRETA</p> <p>1 Olá! eu sou a chapeuzinha preta, moro nos Estados Unidos, vivo com minha vovó na 2 parte da floresta. Minha vovozinha tem um certo gosto por lugares isolados, mas eu não, gosto 3 de baladas. Certa noite fui para a balada na zona sul e recebi uma triste notícia, que minha 4 vovozinha tinha sido assassinada pelo meu melhor amigo, que era o lobo, que eu chamava 5 carinhosamente de Biel, só andávamos juntos e tudo que acontecia comigo compartilhava com 6 ele.</p> <p>7 Fiquei muito triste e a partir desse fato passei a me vestir só de preto e as pessoas 8 passaram a me chamar de Chapeuzinha Preta. Não tinha mais amizades e não saía mais. Estava 9 muito decepcionada com o lobo Biel, pois ele teria me traído comendo minha vovó, mas o que 10 ninguém sabia era que ele teria sido obrigado pelo caçador, pois o caçador gostava muito da 11 vovó e ela não queria nada com ele. A vovó gostava mesmo do Lobo Kaio, que era chefe da 12 C.I.A.</p> <p>13 Um certo dia, estava andando na minha bicicleta, quando o lobo Biel apareceu de 14 repente na minha frente. No primeiro instante pensei em chamar a polícia, mas ele pediu que 15 eu ouvisse sua versão da história e resolvi obedecer, pois seu olhar parecia sincero. Então, o 16 lobo me contou o que havia acontecido, que foi o caçador que matou minha avó e escondeu 17 seu corpo na casa dele e em seguida chamou a polícia. Quando o lobo chegou do trabalho 18 encontrou minha avó morta e tentou acordá-la, foi aí que a polícia entrou, mas não achou mais 19 o lobo, ele fugiu com medo de ser preso e agora estava ali pedindo minha ajuda.</p> <p>20 Então resolvi ajudá-lo e fui para a casa do caçador, mas ele não estava lá, tinha 21 fugido. E aí resolvemos vasculhar a sua casa e achamos uma faca que certamente ele teria 22 usado para matar minha avó. Fomos até a polícia e entregamos a faca, eles analisaram e 23 comprovaram suas digitais e a partir daí passaram a procurá-lo. Certo dia, eu o vi andando 24 normalmente pela rua, pois ainda não sabia que estava sendo procurado pela polícia, peguei 25 meu celular e liguei para o sapo Rafael da C.I.A. e ele chegou em um minuto e o prendeu. 26 Assim, o lobo Biel foi inocentado, poderia andar normalmente pelas ruas e tudo voltou ser 27 como era.</p> <p style="text-align: center;">FIM</p> <p style="text-align: right;">T26SE</p>

Conforme já foi explicitado anteriormente, continuamos usando o roteiro que Geraldini (2003) aponta como condições para se produzir um texto.

QUADRO 36 – Comparando as versões Chapeuzinho Vermelho x A menina da capa preta: Ter o que dizer x Razões para dizer

T25SE e T26SE	1ª versão – Chapeuzinho Vermelho	4ª Versão – A menina da capa preta
<p><i>Ter o que o que dizer</i></p>	<p>Ter o que dizer: na sequência dos acontecimentos desenvolvidos percebe-se que o estudante extrapolou a sequência de palavras da atividade proposta pelo LDP, acrescentado elementos novos. O que indica seu entendimento de que deveria criar uma nova versão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Certo dia uma menina chamada de chapeuzinho gostava de ir à praça; 2. Mas num certo dia teve que ir ao bosque e caçador que estava passando por lá; 3. Chapeuzinho você pode me ajudar? 4. Claro que posso sim; 5. Chapeuzinho você vai me ajudar a pegar o lobo muito bravo que está me perturbando já faz tempo, 6. Tá ok caçador, mas antes vou chamar a minha avó; 7. vó vó vó; 8. O que é Chapeuzinho? 9. Vó, Eu e o caçador queremos pegar o lobo e eu quero sua ajuda; 10. Ta ok vamos; 11. Oi caçador minha avó aceitou, mas o que vamos fazer? 12. Eu tenho um helicóptero e vou usá-lo; 13. Vamos fazer assim quando ele estiver perto você, Chapeuzinho vai grita o seu nome e a vovó vai atira e Eu vou levar ele até a polícia; 14. Policial a gente pegou o lobo; 15. Vocês pegaram o lobo muito bem. 	<p>Ter o que dizer: a sequência dos acontecimentos desenvolvidos nessa versão articula as versões estudadas durante as aulas, com a presença dos personagens: a menina, o lobo, a mãe e a avó, com novas informações no conteúdo temático desenvolvido: sua visão e reação diante da morte de sua avó, a suposta traição de um grande amigo e o resgate de uma amizade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olá! eu sou a chapeuzinha preta, moro nos Estados Unidos, vivo com minha vovó na parte da floresta. Minha vovozinha tem um certo gosto por lugares isolados, mas eu não, gosto de balada; 2. Certa noite fui para a balada na zona sul e recebi uma triste notícia, que minha vovozinha tinha sido assassinada pelo meu melhor amigo, que era o lobo, que eu chamava carinhosamente de Biel; 3. Só andávamos juntos e tudo que acontecia comigo compartilhava com ele. 4. Fiquei muito triste e a partir desse fato passei a me vestir só de preto e as pessoas passaram a me chamar de Chapeuzinha Preta; 5. Não tinha mais amizades e não saía mais. Estava muito decepcionada com o lobo Biel, pois ele teria me traído comendo minha vovó; 6. Mas o que ninguém sabia era que ele teria sido obrigado pelo caçador, pois o caçador gostava muito da vovó e ela não queria nada com ele; 7. A vovó gostava mesmo do Lobo Kaio, que era chefe da C.I.A. 8. Um certo dia, estava andando na minha bicicleta, quando o lobo Biel apareceu de repente na minha frente; 9. No primeiro instante pensei em chamar a polícia, mas ele pediu que eu ouvisse sua versão da história e resolvi obedecer, pois seu olhar parecia sincero; 10. Então, o lobo me contou o que havia acontecido, que foi o caçador que matou minha avó e escondeu seu corpo na casa dele e em seguida chamou a polícia; 11. Quando o lobo chegou do trabalho encontrou minha avó morta e tentou acordá-la, foi aí que a polícia entrou, mas não achou mais o lobo, ele fugiu com medo de ser preso e agora estava ali pedindo minha ajuda; 12. Então resolvi ajudá-lo e fui para a casa do caçador, mas ele não estava lá, tinha fugido; 13. E aí resolvemos vasculhar a sua casa e

		<p>achamos uma faca que certamente ele teria usado para matar minha avó;</p> <p>14. Fomos até a polícia e entregamos a faca, eles analisaram e comprovaram suas digitais e a partir daí passaram a procurá-lo;</p> <p>15. Certo dia, eu o vi andando normalmente pela rua, pois ainda não sabia que estava sendo procurado pela polícia, peguei meu celular e liguei para o sapo Rafael da C.I.A. e ele chegou em um minuto e o prendeu;</p> <p>16. Assim, o lobo Biel foi inocentado, poderia andar normalmente pelas ruas e tudo voltou ser como era.</p>
Razões para dizer	<p>Consideramos como razão primeira o cumprimento da tarefa. O estudante extrapola o roteiro dado pela atividade, possivelmente tentando criar uma nova versão para sua narrativa, adicionando palavras mais próximas do seu cotidiano: praça, polícia.</p>	<p>Possivelmente, a razão primeira continua sendo executar uma tarefa que lhe foi solicitada: criar uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Ao assumir a tarefa, o aluno dialoga com as versões estudadas. Entretanto, o que tem a dizer se sobrepõe a primeira razão, criando outras razões. Como fizemos nas análises anteriores, questionamos as possíveis motivações:</p> <p>i) Por que a protagonista gosta de baladas?</p> <p>ii) Por que a abordagem de temas como a morte, traição e amizade?</p>

Fonte: Autoria própria (2014).

Na primeira versão do seu texto, percebe-se o esforço do aluno em construir uma nova história. Para tanto, ele coloca expressões que não há na versão mais tradicional: praça, helicóptero e polícia, demonstrando que compreendeu a proposta da atividade do LDP.

No entanto, não consegue desenvolver a temática de seu conto, o parágrafo produzido se concentra na descrição das ações: a personagem estava na praça, mas teve que ir ao bosque (por quê?): linhas 1 e 2 – “*Serto dia una menina chamada de chapesinho gostava de ir a praça nas nun seto dia teve que ir au bosque*”, e encontra o caçador que estava passando por lá: linha 2 – “*e casador que estava pasando por La*”. Depois, segue-se um diálogo entre o caçador, Chapeuzinho e sua avó: linhas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 – “*chapesinho você pode nin ajuda claro que posso sin chapesinho você vai nin ajuda apega o lobo muito bravo que está nin pertubando já faz tempo ta ok caçador nas antes vol chama a minha avó vó vó vó o que é chapesinho vó Eu e o caçador querenos pega o lobo e Eu quero sua ajuda ta ok vamos oi caçador minha avó aseito nas o que vamos fazer Eu tem um helicóptero e vou usalu vanos fazer asin quando ele estive pertu você chapesinho vai crita o seu none e a vovó vai atira e Eu vol leva ele ate a policia*”. Observa-se que esse diálogo reflete apenas as descrições das ações que culminam na prisão do lobo. O enredo do seu conto não foi totalmente desenvolvido, o que demonstra que o simples acréscimo de expressões diferentes do conto tradicional não favorece a produção de um novo conteúdo em sua narrativa. Embora tenha se desprendido da

versão clássica, não conseguimos perceber qual o tema de sua história. O que esse texto tem a dizer? Atribuímos esse problema possivelmente à necessidade de mais leituras para que o estudante pudesse ter um maior embasamento e articular essas novas palavras com novas informações no seu enredo.

Após a intervenção, na quarta versão produzida, o estudante modifica primeiramente o título da história: A menina da capa preta, o que exige do aluno argumentos para justificar o título do conto: linhas 7 e 8 - *“Fiquei muito triste e a partir desse fato passei a me vestir só de preto e as pessoas passaram a me chamar de Chapeuzinha Preta. Não tinha mais amizades e não saía mais.”* Percebe-se que o aluno optou por escrever sua narrativa em primeira pessoa, passando a ser narrador personagem e usou recursos expressivos que estabelecem um diálogo explícito com o leitor: linha 1- *“Olá! eu sou a chapeuzinha preta”*.

Por que a abordagem de temas como a morte, traição e amizade? É visível nesse conto o desenvolvimento de temáticas como a morte, traição e amizade. A menina sofre com a morte da avó e a suposta traição do seu amigo: linhas 4, 5 e 6 - *“vovozinha tinha sido assassinada pelo meu melhor amigo, que era o lobo, que eu chamava carinhosamente de Biel, só andávamos juntos e tudo que acontecia comigo compartilhava com ele.”* Esse evento desencadeia várias consequências, inclusive a mudança de comportamento da personagem. O tema morte abordado e como muitas vezes lidamos com ela, possivelmente teve como motivação primeira estabelecer uma relação com a versão “Fita Verde no Cabelo” de Guimarães Rosa, mas ao fazê-lo o estudante revela suas outras razões e suas visões: a dor que causa revolta, tristeza; o valor dado a uma verdadeira amizade e a busca por justiça.

Por que a protagonista gosta de baladas? Na sua narrativa, percebe-se o acréscimo de informações que remetem às condições atuais em que os jovens vivem: *“Minha vovozinha tem lugares isolados, mas eu não, gosto de **baladas**”*; *“Um certo dia, estava andando na minha **bicicleta**”*; *“No primeiro instante pensei em chamar a **polícia**”*; *“peguei meu **celular**”*, o que possibilita a aproximação da narrativa com suas experiências. No entanto, diferentemente da primeira versão, todos esses elementos são acrescentados dentro de um enredo que justifica sua presença.

É perceptível a intertextualidade com o conto clássico principalmente pela presença dos personagens: o lobo, a avó, Chapeuzinho e o caçador. Porém, as características físicas e morais foram invertidas: O lobo é bom, Chapeuzinho usa capa preta e o caçador é o vilão da história, como pode ser observado no fragmento seguinte.

Então, o lobo me contou o que havia acontecido, que foi o caçador que matou minha avó e escondeu seu corpo na casa dele e em seguida chamou a polícia. Quando o lobo chegou do trabalho encontrou minha avó morta e tentou acordá-la, foi aí que a polícia entrou, mas não achou mais o lobo, ele fugiu com medo de ser preso e agora estava ali pedindo minha ajuda

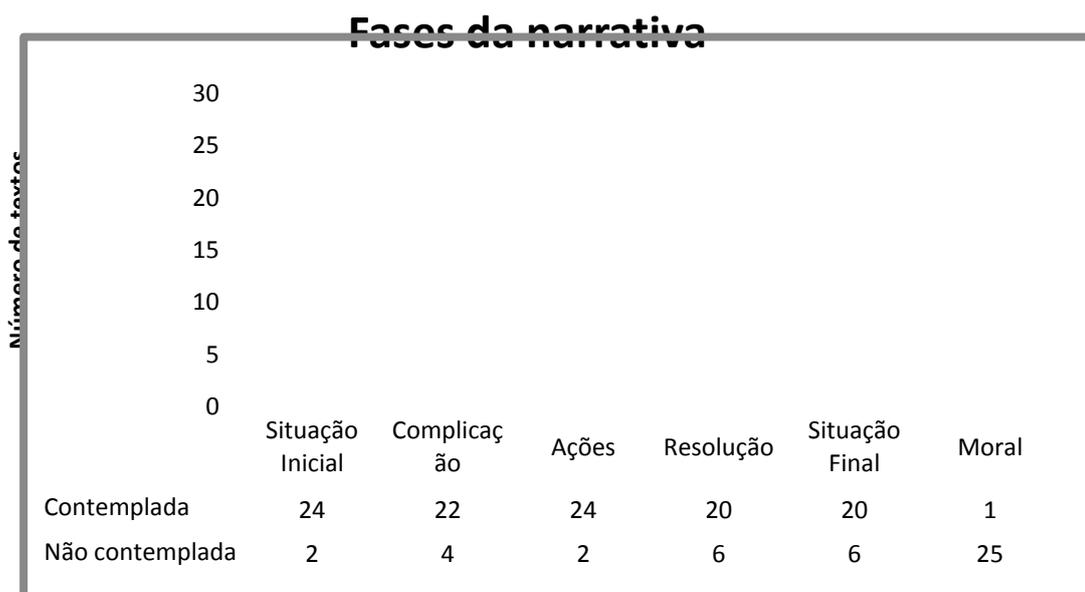
6.2. Escolher estratégias para dizer: organização do texto em segmentos narrativos

Nesse item, fizemos uma análise comparativa entre a segunda versão dos textos produzidos com a quarta versão. Nosso objetivo foi observar o desenvolvimento, durante a intervenção, dos textos quanto à organização em segmentos narrativos.

Na segunda versão, foram gerados vinte e seis textos. Já na quarta versão, contamos com vinte contos. Esse fato se deu porque alguns alunos foram transferidos ou evadidos durante o processo. Portanto, selecionamos para representar nossa análise contos de estudantes que produziram a segunda e quarta versão.

A partir da análise dos textos gerados na segunda versão, observamos que a maioria desenvolveu seu conto organizando dentro das fases da narrativa. Alguns textos apresentaram um maior desenvolvimento e fases da narrativa mais explorada e outros menos, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 03 – Fases da narrativa



Fonte: Autoria própria (2014).

Nos recortes seguintes, observemos os trechos de algumas produções, utilizando as seguintes siglas: SI (situação inicial); C (complicação); A (ações); R (resolução); SF (situação final) e M (moral).

Começaremos por textos que representam as narrativas com um menor número de macroposições contempladas em nosso *corpus*:

Sem título
<p>SI Era uma veis uma menina chamada chapeu sinho vermelhar ela tinha medo di tudo ela gostava di Ser Bricalhona i Ser amiga di todo mundo ela gostava di ajuda as pessoas ela gostava di deses e di Brinca di amarelinha com seus amigas ela tinha um vovô muito legal e Brincalhona a chapéu sinhô gostava di ia Escola com seus amigos i di estuda Português i matemática tododia ela no recrei e comia selanche era uma Pequena masam e um caciro de uva quando toca Pra i Para casa da Sua vô é ela gostava de chocolate ela jogava Bola e queimada com seus amigos ela tinha uma bicicleta Rosa ela gostava di anda Pela .]</p>
T27AF

Nessa produção observamos que a narrativa é constituída apenas da situação inicial, em que se percebe uma simples enumeração de características da personagem: como se comporta, do que gosta...

O segundo recorte apresenta uma estrutura SI-C-A, a sequência narrativa foi constituída por três fases:

A menina da copa cíza
<p>SI Era uma a menina Feliz ela estava andando de bicileta Pela o cidadeC[e receber uma noticia triste pelo seu amigo coelho. que sua vó esta muito doente,] A[ela vai arrapitamente na sua Bicileta, encontra o medico lobo, quando encontra vai na da sua vó Francinete, quando ela chegar receber um presente, a capa meteririosa, que siam transForma em devido seu sentimento.]</p>
T28JO

Esse texto apresenta três macroposições. A situação inicial: *SI [Era uma a menina Feliz ela estava andando de bicileta Pela o cidade,* em que é apresentado um estado de equilíbrio e harmonia, rompido com a introdução de uma perturbação: *C[re receber uma noticia triste pelo seu amigo coelho. que sua vó esta muito doente.* Em seguida a narrativa reúne as ações desencadeadas pela complicação: *A [ela vai arrapitamente na sua Bicileta, encontra o medico lobo, quando encontra vai na da sua vó Francinete, quando ela chegar receber um presente, a capa meteririosa, que siam transForma em devido seu sentimento.* Entretanto, o estudante encerra sua narrativa nas ações, não acrescenta novas informações que façam referência uma resolução ou redução da tensão “a doença de sua avó” e conseqüentemente não desenvolve uma situação final.

Na terceira produção, observamos quatro macroposições: SI-C-A-R.

Chapeuzinho Preto

SIera uma vez uma menina muito bonita a mãe dela teve ela muito nova e não tinha condisoes de cria ela então ela ofereceu a uma mulher que tinha condisoes e essa mulhe era muito boa tinha um coração de ouro e crio a menina como se fosse a filha dela e deu tudo du bom e do melho a menina creseu fico uma mona linda] **C**[mais muito rebelde gostava de preto e respondia todo mundo] **A**[mais um dia a mãe dela mando ela i na casa da avo dela que era muito longe levava ums 4 dia de viagem então ela foi e no caminho encontro uma casa de um espirito santo muito poderoso o maior de todos mais ele estava viajando mais deichou algm homem di confiansa e **R**[então la ela encontro amor e paz então ela fico bem deixou de ser rebelde] e depois de 2 dias ela vouto a sua jornada e **C**[no caminho ela encontro um lobo mau e queria que ela virasse do mau dinovo era um lobo feio dimais.]

T29JS

Observa-se que o estudante estrutura sua narrativa a partir de quatro macroposições. A situação inicial é de exposição, ou de orientação, na qual uma situação é apresentada. Essa situação pode ser considerada equilibrada não em si mesma, mas na medida em que a sequência da história vai nela introduzir uma perturbação: *SI[era uma vez uma menina muito bonita a mãe dela teve ela muito nova e não tinha condisoes de cria ela então ela ofereceu a uma mulher que tinha condisoes e essa mulhe era muito boa tinha um coração de ouro e crio a menina como se fosse a filha dela e deu tudo du bom e do melho a menina creseu fico uma mona linda]*; em seguida, percebe-se a introdução da complicação que gera uma tensão: *C[mais muito rebelde gostava de preto e respondia todo mundo]* e a reunião de alguns acontecimentos que levam a uma redução da tensão: *A[mais um dia a mãe dela mando ela i na casa da avo dela que era muito longe levava ums 4 dia de viagem então ela foi e no caminho encontro uma casa de um espirito santo muito poderoso o maior de todos mais ele estava viajando mais deichou algm homem di confiansa e R[então la ela encontro amor e paz então ela fico bem deixou de ser rebelde]*. No entanto, no texto não é explicitado o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução. A personagem retorna sua jornada e se depara com outra complicação: *C[no caminho ela encontro um lobo mau e queria que ela virasse do mau dinovo era um lobo feio dimais.]* E encerra sua narrativa.

Os recortes a seguir representam as produções nas quais se apresentam cinco macroproposições: SI-C-A-R-SF, com acréscimo de resumo (primeiro recorte) e moralidade (segundo recorte). Esse conjunto representa a estrutura com o maior número de macroproposições na segunda versão de nosso *corpus*.

A CHAPEUSINHO PRETO

O fim do lobo mau

SI Era uma vez um menino e o seu nome era chapeuzinho e ela estava com os seus pais em casa numa noite de lua cheia da chapeuzinho azul estava jantando. **C** quando de repente ela ouviu um barulho na floresta fora de casa. **A** a mãe e o pai foram para fora para olhar quando eles foram lá fora um lobo os matou e a chapeuzinho azul chorou e o tempo foi passando e a chapeuzinho azul foi crescendo com desejo de matar o lobo conforme ela foi crescendo ela passou a ser a chapeuzinho preto e quando os pais dela morreram a avó cuidou dela até que um dia a chapeuzinho preto pediu a vovó para sair de casa já com 17 anos para vingar os seus pais e a vovó deixou e ela foi caminhando pela floresta pela noite e se perdeu. Foi quando escutou um barulho como se fosse um uivo de um lobo. Ela foi pro lado escuro da floresta onde o lobo estava e ela foi andando até que alguma coisa foi passando entre as moitas e ela viu que era o lobo. Então ela puxou sua faca e o ameaçou dizendo se você chegar perto de mim eu lhe mato e como a chapeuzinho estava com raiva do lobo ela o atacou. E o lobo arranhou o braço dela e o lobo caiu no chão e estava morrendo e como o braço da chapeuzinho estava arranhado estava com o veneno do lobo. Então ela pegou a faca e furou o braço para anular o veneno. **R** E quando ela se levantou ela foi até o lobo e cortou a barriga dele e colocou pedras e o jogou no mar. **SF** E ela voltou para casa de sua avó contente porque tinha matado o lobo e vingado seus pais e ela ficou com sua avó por muito tempo e ficou conhecida como a cassadora de lobos. **I**

T30KG

Esse texto apresenta o conjunto de macroproposições narrativas já identificadas. Abaixo do título, o aluno escreve um subtítulo “O fim do lobo mau” que corresponde a um resumo do que vai acontecer em sua narrativa. Na situação inicial é apresentada a personagem principal, o espaço e a situação de equilíbrio da família: todos estavam tranquilamente jantando. Em seguida, por meio da expressão “quando de repente” o estudante introduz em seu conto uma complicação. Segundo Adam (2011), “De repente” é um marcador típico de desencadeamento narrativo, que relaciona nesse texto as fases da situação inicial e complicação. A expressão destacada apresenta-se como um recurso narrativo que o aluno utiliza em seu texto para romper com uma situação harmoniosa e instaurar um problema.

Chapeuzinho azul

SI Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho azul. Ela era uma menina muito alegre que gostava de todo mundo, adorava ajudar as pessoas, vivia sempre feliz. **I**

C Mas um dia veio uma notícia muito triste, que sua avó tinha morrido. **A** Ela ficou muito abalada, passou várias noites e dias sem comer e sem dormir. **R** num belo dia a sua mãe lhe disse que num todo mundo vive para sempre que um dia sempre nós iremos morrer um dia e ela disse para a mãe dela mãe ela está com Deus e que lá de cima ela está olhando e olhando e orando por nós e que nada de ruim vai acontecer com agente e que lá de cima quando agente morrer agente vai estar com Deus e a minha avó Para a vida eterna e sua mãe lhe disse filha nunca perca a esperança do amor que você tem por mim sua avó e seu pai e irmãos. **SF** e então no dia seguinte ela acordou e voltou a ser como antes de cabeça erguida que sua avó muito feliz por ela ser como era antes alegre ajudando as pessoas que ela gosta e de cabeça erguida. **M** Por que nós não nascemos para viver no mundo para sempre. **I**

T31GS

Nesse texto, observa-se que o aluno contemplou todas as fases da narrativa. A situação inicial de equilíbrio é quebrada, a partir da utilização do conector “Mas”. Após a situação final de sua narrativa em que é explicitado o novo estado de equilíbrio, apresenta-se uma reflexão complementar a todo fato narrado, correspondente a moral: *Por que nos não nascemos Para viver no mundo Para sempre.*

Sendo o esquema de Adam um protótipo, percebemos na análise da segunda versão produzida, que a sequência pode ou não contemplar todas as macroproposições. Segundo Adam (2011), as diversas maneiras de construção da narrativa dependem de seu grau de narrativização. Desse modo, observamos nos textos analisados narrativas que são constituídas apenas por enumerações que, segundo o autor, possuem um baixo grau de narrativização até textos cuja organização da trama corresponde ao mais alto grau de narrativização.

Observemos os recortes seguintes, em que fazemos uma análise comparativa entre a segunda versão e a quarta, com o intuito de verificarmos a evolução dos textos dos alunos quanto à organização dos segmentos narrativos. Para representar nossa análise, selecionamos três textos:

6.2.1 – Chapeuzinho Bob Marley

2ª Versão

SEM TÍTULO
Era uma vez
Eu vou cria uma chapeuzinho Boby Marlei
Ela virou Boby Marlei Na escola
Quado ela conhessel unhs amigos
Ise ela comessol a çintornar tambem fisica
Teimosa com a mãe não obedessia mais nigem
Comessol a fumar droga e depois de um tempo
Comessol a morarna rua e veno como e difissil a vida
na rua ela si arrependel e pedil descopa para a mãe dela ideu um abraço e pedil para
volta pra casa e a mãe dela disse:
- Claro minha filha a querida
e ela disse
- obrigado mãe
FIM
T32WC

4ª Versão

Chapeuzinho Bob Marley	
<p>Era uma vez uma menina muito boa que morava no interior. Ela era legal com a mãe e ajudava também sua avó levando remédios para ela quando a mãe mandava.</p>	
<p>A mãe teve que se mudar porque estava desempregada, e não tinha emprego no interior. Então, ela e a filha foram morar na cidade pra ficar perto da família que morava lá. A filha foi transferida pra outra escola e foi nessa escola que ela começou a mudar, quando ela conheceu uns amigos. Esses amigos curtiam reggae, gostavam de Bob Marley e não assistiam aula, bagunçavam na escola.</p>	
<p>Nesse grupo de amigos, havia um menino chamado Lobo e eles começaram a namorar. Ela começou a se tornar agressiva, teimosa com a mãe e não obedecia mais ninguém, só ouvia Bob Marley e se vestia como regueira. Na escola, todos chamavam o casal de Chapeuzinho e o Lobo Mau. Começou a fumar, se drogar e depois de um tempo, fugiu de casa com o Lobo e foi morar na rua.</p>	
<p>Na rua, ela viu como é difícil a vida. Engravidou, apanhou e foi abandonada pelo Lobo. Arrependeu-se e pediu desculpas para sua mãe. Deu um abraço na sua mãe e pediu para voltar pra casa. A mãe dela disse:</p> <p>- Claro, minha filha querida!</p> <p>- Obrigado, mãe!</p>	
<p>Quando seu bebê nasceu, era uma linda menina e recebeu o nome de sua avó e foram felizes para sempre.</p>	
FIM	
T33WC	

QUADRO 37 – Comparando as versões Chapeuzinho Bob Marley

Fases da narrativa	2ª Versão	3ª Versão
1 Situação inicial: momento de equilíbrio. Tem uma base mais descritiva: apresentação dos personagens, espaços.	Era uma vez Eu vou cria uma chapeuzinho Boby Marlei	Era uma vez uma menina muito boa que morava no interior. Ela era legal com a mãe e ajudava também sua avó levando remédios para ela quando a mãe mandava
2 Fase de complicação: um fato ocorre quebrando a ordem estabelecida.	Ela virou Boby Marlei Na escola Quado ela conhessel unhs amigos	A mãe teve que se mudar porque estava desempregada, e não tinha emprego no interior. Então, ela e a filha foram morar na cidade pra ficar perto da família que morava lá. A filha foi transferida pra outra escola e foi nessa escola que ela começou a mudar, quando ela conheceu uns amigos.
3 Fase de ações: desencadeamentos, (re)ações, consequências após a complicação.	Ise ela comessol a çintornar tambem física Teimosa com a mãe não obedessia mais nigem Comessol a fumar droga e depois de um tempo Comessol a morarna rua e veno como e difissil a vida na rua	Esses amigos curtiam reggae, gostavam de Bob Marley e não assistiam aula, bagunçavam na escola. Nesse grupo de amigos, havia um menino chamado Lobo e eles começaram a namorar. Ela começou a se tornar agressiva, teimosa com a mãe e não obedecia mais ninguém, só ouvia Bob Marley e se vestia como regueira. Na escola, todos chamavam o casal de

		Chapeuzinho e o Lobo Mau. Começou a fumar, se drogar e depois de um tempo, fugiu de casa com o Lobo e foi morar na rua.
4 fase de resolução: novos acontecimentos que levam a uma redução da complicação.	ela si arrependel e pedil descopa para a mãe dela	Na rua, ela viu como é difícil a vida. Engravidou, apanhou e foi abandonada pelo Lobo. Arrependeu-se e pediu desculpas para sua mãe.
5 fase de situação final: uma nova situação de equilíbrio obtido por essa resolução	ideu um abraço e pedil para volta pra casa e a mãe dela disse: - Claro minha filha a querida e ela disse - obrigado mãe	Deu um abraço na sua mãe e pediu para voltar pra casa. A mãe dela disse: - Claro, minha filha querida! - Obrigado, mãe! Quando seu bebê nasceu, era uma linda menina e recebeu o nome de sua avó e foram felizes para sempre.
6 fase de moral: reflexão no final sobre o fato narrado.		

Fonte: Autoria própria (2014).

Na segunda versão, observamos que alguns contos reduziram a situação inicial a “Era uma vez”, não introduzindo o espaço e também deixando de atribuir aos personagens características físicas e um comportamento que deixasse claro para o leitor sua posição no enredo.

A fase de complicação tem sentido a partir do momento que temos uma situação inicial definida; ela é a referência na qual se instala o evento perturbador, que é o fato novo que interfere na situação de equilíbrio estabelecida no início da narrativa.

Esse texto selecionado exemplifica essa redução da situação inicial: o estudante inicia com “Era uma vez”, mas não descreve o estado de equilíbrio inicial. Percebe-se também a presença de uma entrada- prefácio, em que ele relata sobre o que pretende escrever para o possível leitor de seu texto: “*Eu vou cria uma chapeuzinho Bobby Marley*”. Sua narrativa começa então pela complicação, cabendo ao leitor a tarefa de recuperar a situação de equilíbrio por meio das pistas deixadas pelo texto: “Ela virou Bobby Marley Na escola **Quando** ela conhessel unhs amigos”. Se a personagem virou Bob Marley quando conheceu uns amigos, o leitor pode inferir então, a partir do “quando” que antes a personagem tinha outro comportamento. Mas que comportamento era esse? Sem a situação inicial definida, compromete a atribuição de sentido ao seu texto.

Após o estudo sobre a sequência narrativa,¹⁸ o aluno na reescrita de sua 4ª versão, desenvolveu a situação inicial, acrescentando o espaço, como era o comportamento da personagem, o que interferiu no desenvolvimento de todo o enredo de sua história: *“Era uma vez, uma menina muito boa que morava no interior. Ela era legal com a mãe e ajudava também sua avó levando remédios para ela quando a mãe mandava”*.

6.2.2 - A Chapeuzinho Lovatic

2ª Versão

A Chapeuzinho Lovatic

Era uma vez uma garota que era muito Alegre e feliz, ela adorava cantar, mas ela era fã de uma cantora muito famosa se ela ficou sabendo que A cantora ia fazer um show no Brazil, si ela pediu A mãe dela e a mãe dela deichou ela ir, ficou muito feliz e chamou as amigas dela pra ir tabem, no dia do chaw elas foram bem cedo pra pegarem o melhor lugar na fila, depois de 3h na fila elas entraram e a cantora entrou cantando (Really Don't care) e lea comesaram A gritar e cantar, tiraram muitos fatos da cantora e depois foram muito felis pra casa.
Fim!

T34LL

4ª Versão

A Chapeuzinho Lovatic

Era uma vez uma garota que era muito alegre e feliz, ela adorava cantar e era fã de uma cantora muito famosa. Ela ficou sabendo que a cantora ia fazer um show no Brasil, pediu a mãe dela, mas sua mãe não a deixou ir e ela ficou muito triste.

Então, ela muito revoltada teve uma ideia para poder ir ao show. Combinou com as amigas e quando chegou na sua casa, pediu à mãe que a deixasse dormir na casa de suas amigas para fazer um trabalho. A mãe permitiu, mas com uma condição:

_ Passe antes na casa da sua avó e leve esses remédios para o controle de pressão. Pois ela está doente – disse sua mãe.

_ Está certo, mãe, não esquecerei.

Assim, Chapeuzinho foi para casa de sua amiga e quando chegou lá, ficaram se arrumando para o show. Para não ser reconhecida, ela usou um capuz preto. Pegaram o ônibus e foram para o show. Passaram a noite se divertindo e quando acabou o show foram para parada de ônibus para voltar para casa.

Quando elas estavam na parada, apareceu um homem fantasiado de lobo. Esse lobo começou a passar a mão no capuz preto de chapeuzinho. Elas ficaram com muito medo e correram, e o lobo perseguindo elas. Para a sorte das meninas, no caminho encontraram um carro da polícia, que parou e prendeu o lobo. Foi então que elas voltaram para casa no carro da polícia.

Chegando à casa da sua amiga, Chapeuzinho teve uma surpresa: sua mãe estava lá, tinha descoberto tudo, pois Chapeuzinho esqueceu-se de levar o remédio para sua avó e por isso sua avó passou mal e foi parar no hospital. A mãe dela a levou para casa e Chapeuzinho ficou de castigo o resto do ano.

Fim!

T35LL

¹⁸ Ver Capítulo V, p. 102.

QUADRO 38 – Comparando as versões Chapeuzinho Lovatic

Fases da narrativa	2ª Versão	3ª Versão
1. Situação inicial: momento de equilíbrio. Tem uma base mais descritiva: apresentação dos personagens, espaços.	Era uma vez uma garota que era muito Alegre e feliz, ela adorava cantar, mas ela era fa de uma cantora muito famoza	Era uma vez uma garota que era muito alegre e feliz, ela adorava cantar e era fã de uma cantora muito famosa. Ela ficou sabendo que a cantora ia fazer um show no Brasil.
2 fase de complicação: um fato ocorre quebrando a ordem estabelecida.		Pediu a mãe dela, mas sua mãe não a deixou ir e ela ficou muito triste.
3 fase de ações: desencadeamentos, (re) ações, consequências após a complicação.	se ela ficou sabendo que A cantora ia fazer um show no Brazil, si ela pediu A mãe dela e a mãe dela deichou ela ir, ficou muito feliz e chamou as amigas dela pra ir tabem, no dia do chaw elas foram bem cedo pra pegarem o melhor lugar na fila, depois de 3h na fila elas entraram e a cantora entrou cantando (Really Don't care) e lea comesaram A gritar e cantar, tiraram muitos fotos	Então, ela muito revoltada teve uma ideia para poder ir ao show. Combinou com as amigas e quando chegou na sua casa, pediu à mãe que a deixasse dormir na casa de suas amigas para fazer um trabalho. A mãe permitiu, mas com uma condição: - Passe antes na casa da sua avó e leve esses remédios para o controle de pressão. Pois ela está doente – disse sua mãe. - Está certo, mãe, não esquecerei. Assim, Chapeuzinho foi para casa de sua amiga e quando chegou lá, ficaram se arrumando para o show. Para não ser reconhecida, ela usou um capuz preto. Pegaram o ônibus e foram para o show. Passaram a noite se divertindo e quando acabou o show foram para parada de ônibus para voltar para casa. Quando elas estavam na parada, apareceu um homem fantasiado de lobo. Esse lobo começou a passar a mão no capuz preto de chapeuzinho. Elas ficaram com muito medo e correram, e o lobo perseguindo elas
4 fase de resolução: novos acontecimentos que levam a uma redução da complicação.		Para a sorte das meninas, no caminho encontraram um carro da polícia, que parou e prendeu o lobo. Foi então que elas voltaram para casa no carro da polícia.
5 fase de situação final: uma nova situação de equilíbrio obtido por essa resolução	e depois foram muito felis pra casa.	Chegando à casa da sua amiga, Chapeuzinho teve uma surpresa: sua mãe estava lá, tinha descoberto tudo, pois Chapeuzinho esqueceu-se de levar o remédio para sua avó e por isso sua avó passou mal e foi parar no hospital. A mãe dela a levou para casa e Chapeuzinho ficou de castigo o resto do ano. Fim!
6 fase de moral: reflexão no final sobre o fato narrado		

Fonte: Autoria própria (2014).

Nesse texto, observa-se que na segunda versão o estudante não contemplou em sua narrativa à fase de complicação, o que acarretou no não desenvolvimento da fase de resolução.

Se a personagem era fã de uma cantora famosa, a cantora ia fazer um show no Brasil e ela pediu a sua mãe para ir e sua mãe deixou. Qual a complicação dessa narrativa? Sem um evento perturbador, não há conseqüentemente uma resolução. O enredo de seu conto resumiu-se aos fatos, está concentrado nas ações, não estabelece uma relação de causa e efeito entre as ações e o desfecho na situação final. Possivelmente, o aluno ainda não tenha compreendido que cada fase da narrativa tem sua função e seus objetivos precisam ser definidos.

Já na quarta versão, o estudante introduziu um evento perturbador: *“pediu a mãe dela, mas sua mãe não a deixou ir e ela ficou muito triste.”* Essa complicação adicionada, altera as ações do seu texto: *“Então, ela muito revoltada teve uma ideia”*. Assim, várias ações foram desenvolvidas no seu enredo e conseqüentemente surgiu uma resolução estabelecendo uma relação de causa e efeito entre as ações e a situação final: *“Chegando à casa da sua amiga, Chapeuzinho teve uma surpresa: sua mãe estava lá, tinha descoberto tudo, pois Chapeuzinho esqueceu-se de levar o remédio para sua avó e por isso sua avó passou mal e foi parar no hospital. A mãe dela a levou para casa e Chapeuzinho ficou de castigo o resto do ano.”*

Observa-se que a temática desenvolvida nesse conto retrata uma situação típica da adolescência: fã de uma cantora famosa, Chapeuzinho quer ir ao show, mas sua mãe não permite e a personagem rebelde decide mentir para a mãe e vai ao show escondida com as amigas: *“Assim, Chapeuzinho foi para casa de sua amiga e quando chegou lá, ficaram se arrumando para o show. Para não ser reconhecida, ela usou um capuz preto.”* O título de sua narrativa “Chapeuzinho Lovatic”, também tem relação com a juventude atual: lovatic é a denominação dada aos fãs da cantora norte americana Demi Lovato. Assim, o estudante estabeleceu conexões entre seu universo pessoal e o contexto ficcional.

6.2.3 – A Chapeuzinho Azul

2ª Versão

A chaPeuzinho azul

Um certo dia uma menina chamada chapeuzinho azul ela estava Passeando em um belo jardim ela viu um lobo pelo jardim e com medo correu com medo de o lobo come-lo e correu para casa da sua vovó dezescerada e a sua vo lhe deu su capus azul cor que espira a alegria e ela era muito feliz.

T36MG

4ª Versão

A chapeuzinho azul	
<p>Um belo dia uma menina linda ia caminhando pela floresta para ir deixar deliciosos bolinhos para sua avó. Ela caminhava e cantava, era uma menina meiga e todos gostavam dela.</p> <p>Ao chegar à casa da avó dela, a sua avó lhe deu um capuz azul que significa felicidade. Quando voltava para sua casa ela viu um lobo, com medo, começou a pedir socorro, gritando pela floresta, só pensava que o lobo queria matar e depois comê-la. Ela se escondeu dentro da casa da sua amiga e esperou o lobo passar e quando o lobo foi embora, ela foi aliviada e feliz para sua casa.</p> <p>Ao chegar à casa a sua mãe lhe perguntou:</p> <p>_ Chapeuzinho você viu o lobo?</p> <p>_ Vi, mamãe! Senti tanto medo, corri, corri, apavorada, pois ele ia me matar. Ele sabia até meu nome mãe!!!</p> <p>_ Filha, o lobo não queria lhe fazer mal, ele é um carteiro e queria apenas entregar uma carta para você. Você foi premiada filha!!!</p> <p>Chapeuzinho saiu em disparada atrás do lobo e no meio do caminho o encontrou, pediu desculpas pelo mal entendido e recebeu a carta. Mal podia acreditar quando leu, seu sonho realizado: tinha sido premiada com uma viagem para a Disney. Correu para a agência de viagem e no caminho pensava: “É ... as aparências enganam”.</p>	
T37MG	

QUADRO 39 – Comparando as versões Chapeuzinho Azul

Fases da narrativa	2ª Versão	3ª Versão
1 Situação inicial: momento de equilíbrio. Tem uma base mais descritiva: apresentação dos personagens, espaços.	Um certo dia uma menina chamada chapeuzinho azul ela estava Passeando em um belo jardim	Um belo dia uma menina linda ia caminhando pela floresta para ir deixar deliciosos bolinhos para sua avó. Ela caminhava e cantava, era uma menina meiga e todos gostavam dela. Ao chegar à casa da avó dela, a sua avó lhe deu um capuz azul que significa felicidade
2 fase de complicação: um fato ocorre quebrando a ordem estabelecida.	ela viu um lobo pelo jardim	Quando voltava para sua casa ela viu um lobo.
3 fase de ações: desencadeamentos, (re)ações, consequências após a complicação.	e com medo correu com medo de o lobo come-lo e correu para casa da sua vovó dezescerada	Com medo, começou a pedir socorro, gritando pela floresta, só pensava que o lobo queria matar e depois comê-la. Ela se escondeu dentro da casa da sua amiga e esperou o lobo passar e quando o lobo foi embora, ela foi aliviada e feliz para sua casa. Ao chegar à casa a sua mãe lhe perguntou: - Chapeuzinho você viu o lobo? - Vi, mamãe! Senti tanto medo, corri, corri, apavorada, pois ele ia me matar. Ele sabia até meu nome mãe!!!
4 fase de resolução: novos acontecimentos que levam a uma redução da complicação.		Filha, o lobo não queria lhe fazer mal, ele é um carteiro e queria apenas entregar uma carta para você. Você foi premiada filha!!!

5 fase de situação final: uma nova situação de equilíbrio obtido por essa resolução	e a sua vo lhe deu su capus azul cor que espira a alegria e ela era muito feliz.	Chapeuzinho saiu em disparada atrás do lobo e no meio do caminho o encontrou, pediu desculpas pelo mal entendido e recebeu a carta. Mal podia acreditar quando leu, seu sonho realizado: tinha sido premiada com uma viagem para a Disney. Correu para a agência de viagem
6 fase de moral: reflexão no final sobre o fato narrado		“É... as aparências enganam”.

Fonte: Autoria própria (2014).

Observa-se, na segunda versão dessa narrativa, que o estudante restringiu a situação inicial a *“Um sertão dia uma menina chamada chapeuzinho azul ela estava Passeando em um belo jardim”*, não define característica físicas e morais de seu personagem, somente o seu nome. Desenvolve a fase de complicação: *“ela viu um lobo pelo jardim”* e as ações após o evento perturbador: *“e com medo correu com medo de o lobo come-lo e correu para casa da sua vovó dezescerada”*. No entanto, as informações não são organizadas hierarquicamente. Observa-se esse fato no fim de sua história, em que o aluno acrescenta que a menina era feliz e justifica por que a personagem se chama chapeuzinho azul: *“sua vo lhe deu su capus azul cor que espira a alegria e ela era muito feliz”*, estas informações acima fariam mais sentido se estivessem na situação inicial.

A fase da resolução não foi desenvolvida em seu texto. Na reescrita da quarta versão, o estudante ampliou a situação inicial, acrescentado as informações que estavam no final do seu texto, além de incluir mais características da personagem: *“Um belo dia uma menina linda ia caminhando pela floresta para ir deixar deliciosos bolinhos para sua avó. Ela caminhava e cantava, era uma menina meiga e todos gostavam dela. Ao chegar à casa da avó dela, a sua avó lhe deu um capuz azul que significa felicidade”*.

Percebe-se que quando organizou seu texto nos segmentos da narrativa, o conteúdo temático foi ampliado, fazendo com que em seu texto fizesse uso de outros recursos expressivos, como o diálogo: *Ao chegar à casa a sua mãe lhe perguntou: “- Chapeuzinho você viu o lobo? - Vi, mamãe! Senti tanto medo, corri, corri, apavorada, pois ele ia me matar. Ele sabia até meu nome mãe!!!”*. Na fase da resolução, observa-se que o texto resolve a complicação de forma bem humorada e surpreendente: *“- Filha, o lobo não queria lhe fazer mal, ele é um carteiro e queria apenas entregar uma carta para você. Você foi premiada filha!!!”* E assim a personagem percebe seu engano e é ela que corre agora atrás do lobo, na fase da situação final: *“Chapeuzinho saiu em disparada atrás do lobo e no meio do caminho o encontrou, pediu desculpas pelo mal entendido e recebeu a carta. Mal podia acreditar*

quando leu, seu sonho realizado: tinha sido premiada com uma viagem para a Disney. Correu para a agência de viagem”

Nessa narrativa, observa-se que a fase da moral foi contemplada. A moral é uma reflexão complementar que expressa um juízo de valor, geralmente é função do narrador. Entretanto, nesse conto é visível esse juízo de valor da própria personagem no final de seu enredo: *“Correu para a agência de viagem e no caminho pensava: “É ... as aparências enganam”*.

Observando o desenvolvimento nos textos dos alunos da segunda versão para a quarta, concluímos que explicitar a relação entre forma e conteúdo aos estudantes foi didaticamente proveitoso. Partimos do conteúdo, para depois organizá-lo, de acordo com a narrativa estudada. Identificar a estrutura composicional de sua narrativa proporcionou a maioria dos estudantes uma maior compreensão da função de cada fase e desenvolver o conteúdo temático de seu enredo com mais coerência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de uma preocupação prática com a aprendizagem da escrita em contexto escolar. Nosso objetivo mais geral foi analisar os efeitos da roteirização em proposta narrativa do LDP, na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando propor uma intervenção, que provoque os sujeitos-escolares a produzirem textos que extrapolem a roteirização apresentada na atividade.

Vinculados ao objetivo, pretendíamos responder às seguintes questões:

1. Quais os efeitos da roteirização em propostas narrativa dos LDP na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley?
2. Que reflexos uma intervenção teórico-metodológica, em atividade narrativa do LDP, provoca no processo de construção do texto desses alunos?

Visando responder à primeira questão do nosso estudo, fomos para a sala de aula e aplicamos uma proposta narrativa do LDP em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley, localizada na Rua Marialva, S/N, no Bairro Gramoré, em Natal/RN. Recolhemos textos de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. O número total de textos gerados foi de cinquenta e oito, sendo trinta e três do 6º ano A, no turno matutino, e vinte e cinco no 6º ano B, do turno vespertino.

Analisamos primeiramente para cada lista de palavras, na sequência dada pela atividade do livro didático, a quantidade de textos escolhidos e percebemos que a maioria dos alunos escolheu a sequência que remetia ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. De 58 textos produzidos, 38 textos são da primeira sequência: menina – bosque – lobo – avó – helicóptero.

Primeiramente analisamos os 58 textos produzidos pelos alunos, considerando dois aspectos: 1) quantos textos reproduziram o conto clássico e 2) quantos extrapolam a essa roteirização, acrescentando novas informações a sua narrativa.

Durante essa análise dos contos produzidos pelos alunos, contabilizamos que 47 produções textuais seguem somente os comandos, a roteirização presente na proposta do livro didático e recuperam o conto armazenado em suas memórias. Ou seja, reproduzem o conto clássico que lhes é mais familiar. E 11 textos criam uma nova versão, articulando a sequência de palavras dadas a novas informações, mesmo sem a mediação do professor.

Em seguida, fizemos uma análise descritiva e interpretativa dos textos referentes a sequência mais escolhida: 38 textos gerados, sendo 22 textos da turma A e 16 da turma B, visando demonstrar o seguimento do roteiro da atividade e o conteúdo desenvolvido pelos

alunos em suas narrativas. Para representar essa análise, selecionamos 6 produções da turma A, visto que foi a turma onde desenvolvemos nossa intervenção. Os dados analisados apontaram que a atividade narrativa proposta pelo LDP com os roteiros, as instruções e até desenhos, quando aplicada sem a mediação do professor no processo de escrita do aluno, resultaram na homogeneização dos textos. Observamos nas produções que apenas seguiram a roteirização, que os alunos sozinhos não compreenderam a proposta narrativa, não sabiam como reinventar o conto maravilhoso, não conseguiram se desprender da história clássica. Ora, ninguém reinventa uma história do nada. É preciso a construção de argumentos sólidos. Para isso, é preciso buscar outras vozes que construíram versões anteriores, trabalhando a multiplicidade de textos. E, é nesse aspecto que a mediação do professor é fundamental.

Como vimos na análise da atividade do LDP, a proposta de produção textual indica o passo a passo, através de roteiros, sugerindo início, final da história, tema, ações e até desenhos, como se só houvesse uma maneira de proceder na produção de um texto. Podemos comprovar essa ideia, nas narrativas analisadas, em que foi possível perceber que a maioria produziu os seus textos exatamente como o livro didático determinou e, muitas vezes, na mesma ordem estabelecida pelo material.

Portanto, a partir das análises realizadas, respondemos à primeira pergunta da nossa pesquisa: a roteirização presente na atividade proposta do LDP, na maioria dos textos, provocou uma homogeneização nas suas narrativas. Os alunos, em sua maior parte, seguiram o comando da atividade e recuperaram uma versão já conhecida (a dos Irmãos Grimm), acrescentando a palavra helicóptero no final da história, como sugerido pelo desenho da atividade. Ou seja, a maioria dos textos teve a mesma representação do conteúdo, o que comprometeu o que eles tinham a dizer.

Partimos para a segunda questão a ser respondida em nosso estudo: que reflexos uma intervenção teórico-metodológica, em atividade narrativa do LDP, provoca no processo de construção do texto desses alunos?

Objetivando responder a essa questão, primeiramente pensamos em que metodologia utilizar nessa intervenção. Diante dos problemas apontados pelos dados gerados no capítulo IV, percebemos que só os comandos presentes na atividade do LDP não foram suficientes para a escrita dos seus contos, pois os alunos demonstraram que não tinham uma visão clara do que deveriam produzir. Desse modo, os estudantes se prenderam ao conto que já conheciam e não desenvolveram novas histórias. Para que os alunos pudessem se transformar em locutores dos seus textos, era preciso ir em busca de mais leituras de diversas versões do conto estudado. Assim, os alunos teriam mais conhecimentos sobre o que é uma versão de

uma história apresentada em diferentes suportes e domínios sobre que tipo de texto era esperado deles e como produzi-lo

Partimos do pressuposto de que o processo de produção textual envolve trabalho. Os caminhos que levam um estudante a dominar as habilidades da escrita exigem do professor e do aluno, juntos, um compromisso e trabalho com a linguagem. Como afirma Geraldi (2011), em seus estudos sobre a mediação do professor no processo de produção textual, ensinar a escrever requer a elaboração de estratégias que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades. Para que os alunos se tornem autores dos seus textos, é preciso da mediação do professor, que refletindo juntos – professor e aluno – sobre seu vivido, estabeleça relações com seu vivido e também novas relações com o já produzido.

A partir da escrita narrativa dos alunos, que, ao serem analisadas, nos revelaram o problema que a roteirização provocou nos seus textos, repensamos nossa prática, visando um ensino como projeto, em que a escrita do estudante é considerada para refletir sobre os problemas apresentados, construindo novas compreensões.

Desse modo, buscamos por meio das aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas no capítulo V, um programa de estudo que, utilizando a leitura de vários textos, com trabalho, análise constante do percurso, possibilitasse aos alunos a extrapolação da roteirização presente na atividade.

Nessa perspectiva, a produção textual esteve ligada a uma sequência planejada de atividades, com objetivos definidos, que envolveram escritas e reescritas, leituras e outras leituras em que todo o percurso do caminho foi avaliado.

O capítulo VI trata da análise comparativa entre a primeira versão das narrativas produzidas pelos alunos (antes da intervenção) e quarta versão (depois da intervenção). Consideramos, nessa análise, dois aspectos: o conteúdo temático desenvolvido pelos estudantes nos textos e organização dos seus contos em segmentos narrativos. Por meio dessa análise, foi possível observar quais os reflexos que nossa intervenção, a partir de uma atividade narrativa do LDP, provocou no processo de construção do texto desses alunos, o que responde à segunda questão do nosso estudo.

Na primeira versão, como já afirmado, a maioria dos alunos não conseguiu se desprender da versão mais clássica conhecida por eles. Por isso, recuperaram a história já conhecida e acrescentaram o elemento novo (o helicóptero) no final de sua narrativa. Vimos nos textos analisados que a simples presença de palavras contemporâneas não favoreceu a representação de um novo conteúdo em seus contos, comprometendo o que eles tinham a dizer e as razões para dizer. Já nos dados gerados depois da intervenção, observamos que os

estudantes, ao desenvolverem seus contos, articularam as versões estudadas a suas visões de mundo, suas experiências, vivências, abordando temas como: morte; desemprego; drogas; inveja; solidão; traição; gravidez na adolescência; vingança; rebeldia; rejeição e amizade, revelando em suas narrativas que as atividades propostas durante nossas aulas se mostraram eficazes em auxiliar os alunos na construção de seus textos. Como resultado, percebemos nos contos analisados que os estudantes tinham o que dizer e motivações para dizer, assumindo efetivamente o papel de locutores de suas produções.

Terminamos essas linhas ressaltando a importância de uma ação pedagógica no processo de escrita dos textos dos estudantes, além de enfatizar que essa ação demanda planejamento e a necessidade de tempo para o alcance dos objetivos pretendidos. Acreditamos que as horas dedicadas ao desenvolvimento das atividades em sala permitiram um maior desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. É relevante destacar, também, que o trabalho foi desenvolvido considerando as condições reais de funcionamento da escola, visto que o pesquisador era também o professor da turma onde foram desenvolvidas as atividades. Quando nos referimos às condições de funcionamento, pensamos na carga horária a cumprir, nas diversas razões para não haver aula ou terminar o turno mais cedo, no cansaço demonstrado pelos alunos em determinados momentos, que exigiram a reorganização das estratégias docentes na busca por melhores resultados na escrita do aluno, haja vista que durante nossa intervenção procuramos contar com uma constante avaliação no decorrer de cada conjunto de atividades.

Com base nos resultados discutidos neste estudo, acreditamos que embora as estratégias utilizadas durante a intervenção não tenham caráter inédito, estas demonstraram sua eficácia. Todas as atividades foram pensadas de acordo com a nossa compreensão dos procedimentos teórico-metodológicos estudados e, não raras vezes, nos víamos num processo de tensão entre formação e prática: será que nossa leitura foi correta? O que sabemos? O que fazemos? Enfim, reafirmamos a necessidade de continuação e aperfeiçoamento de nossa prática diariamente na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDREA, C.F.B. e RIBEIRO A.E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Veredas on line – Atemática – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística / UFJF – Juiz de Fora.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R. H. R. e ZÚNIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1992-2002). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/ Maria da Graça Costa Val, Beth Mascuschi (organizadoras)**. 1. ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. & ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/ Maria da Graça Costa Val, Beth Mascuschi (organizadoras)**. 1. ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP: [s.n], 2005.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CORACINI, M. J. R. F (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

De PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DF: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. Livro Didático – PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov/programas/pnld.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DOLZ, J. e SCHENEUWLY, B. **gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

EDWARDS T.; LEECH T.; EDWARDS C. Deu a louca na Chapeuzinho. [DVD], direção de Todd Edwards, EUA, 2004 (1h20min).

FREGONEZI, D.E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? **O que quer o que pode essa língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: Cursos de Pós – Graduação em Letras, FCL-UNESP- Ar, 1997.

GERALDI, J.W. Da redação à produção textual. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. Horizonte: Autêntica, 2005.

GUEDES, A.S. (UFF): “Fios da vida em “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa”. **Congresso Nacional do Cinquentenário de Grande Sertão: Veredas & Corpo de baile**. Faculdade de Letras / UFRJ, 2006.

HARDWICKE, Catherine. A garota da capa vermelha. [DVD], direção de Catherine Hardwicke. EUA, 2011 (1h40 min).

HOLANDA, F. B. de. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.: CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLIBERT, J. (Org.). **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, J. (Org.). **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JURADO E ROJO. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M.A.A. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. Tese Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP: [s.n], 2013.

PASSARELLI, L.G. Ensino de produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. Editora: Blucher, 2012.

RIBEIRO, J. B. **Mecanismo de controle do trabalho escolar em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

file:///C:/Users/Pessoal/Documents/depoimentos%20de%20escritores.html- Depoimentos de escritores – Guia de produção textual – Acesso em: 12 nov. 2014.

http://iscte.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf - Chapeuzinho Vermelho - Charles Perrault – Acesso em: 26 mai. 2014.

http://iscte.pt/~fgvs/CV_Grimm.pdf - Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm – Acesso em: 26 mai. 2014.

<http://www.escoladacrianca.com.br/>- Fita Verde no Cabelo – João Guimarães Rosa – Acesso em 26 mai. 2014.