



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIFICULDADES E AVANÇOS

PAU DOS FERROS
2016

MARIA SOCORRO ALVES PATRICIO MOURA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DIFICULDADES E AVANÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Maria do Nascimento

PAU DOS FERROS
2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M924p Moura, Maria Socorro Alves Patrício.
A produção textual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental:
dificuldades e avanços - Pau dos Ferros, RN / Maria Socorro Alves
Patrício Moura - 2016.
163 p.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Débora Maria do Nascimento.
Coorientadora: .
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
- PROFLETRAS, 2016.

1. Letramento. 2. Produção de Texto. 3. Sequencia Didática. 4. Conto.
I. Nascimento, Prof.ª Dr.ª Débora Maria do, orient. II. Título.

MARIA SOCORRO ALVES PATRICIO MOURA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DIFICULDADES E AVANÇOS**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Débora Maria do Nascimento (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
(Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
(Examinadora interna)

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Narciso Sampaio (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
(Examinador externo)

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Costa (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
(Suplente interno)

PAU DOS FERROS
2016

Quero dedicar este trabalho de forma muito especial a LEONEIDE. Como se cada palavra posta aqui fosse uma flor para enfeitar um buquê para eu colocar em tuas mãos de fada que num passe de mágica foram enfeitar um jardim cheio de paz só para ti.

Descansa a tua cabeça como sempre quis e não teve tempo.

Dorme em paz sentindo o cheiro dessas rosas que este texto exala para ti.

Assim eu posso alcançar o céu, tamanha é a saudade que eu sinto de ti.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pelo acolhimento e aprendizado. Em especial, à Prof.^a Dra. Débora Maria do Nascimento pela competência, responsabilidade e compreensão em todos os momentos da orientação.

AGRADECIMENTOS

A Deus que na sua infinita misericórdia me concedeu a graça de concluir esta pesquisa.

A minha família que acreditou em mim desde sempre. Ao meu querido esposo pela compreensão da minha ausência em momentos importantes que deveríamos estar juntos. Aos meus filhos Victor e Davi que me auxiliaram nos meus deslizes no computador.

Aos meus irmãos: Neuda, Franciler, Ledian e Wanderlei que sentem orgulho de mim.

Ao meu pai e minha mãe (*in memoriam*) que devo a minha vida.

A minha cunhada Lídia e a todos os meus sobrinhos e bisas sobrinhos.

Ao meu cunhado Espedito (*in memoriam*).

Aos meus queridos colegas de curso, pelas horas de estudo, partilha de saberes, socialização de experiências. Estaremos para sempre nas histórias uns dos outros. Obrigada por me aceitarem como mãe. Mandona, chata, doida, mas mãe.

A Cássia, Lendl e Maria Teresa. A alegria de vocês foi como bálsamo nas horas mais difíceis. Obrigada pelo companheirismo e ajuda na realização das atividades do curso.

A todos os meus colegas do Ceja Joaquim Gomes Basílio pelo incentivo, colaboração e compreensão das minhas ausências na escola.

Aos alunos e as professoras da escola Professor João Teles de Carvalho pela parceria e colaboração. Destaque para as Professoras Jucélia e Josefa do 5º Ano;

A professora Rosimar da biblioteca do Liceu Professor José Teles de Carvalho e a professora Lucier da biblioteca da escola Padre Pedro Inácio Ribeiro pelo acolhimento, disponibilidade e presteza ao me emprestar todos os livros que precisei.

A você Jardel que me incentivou, acompanhou e colaborou comigo desde a inscrição neste mestrado até agora. Obrigada por me ajudar sempre que preciso.

Quero agradecer a CAPES pelo incentivo que tornou possível esta realização profissional. A todos, a minha gratidão.

RESUMO

O presente estudo analisa a produção textual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, destacando suas dificuldades e avanços. O objetivo principal é compreender as principais dificuldades apresentadas por alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na produção textual do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita e tomando como pressuposto a linguagem como interação e o ensino da escrita como prática social. Ao levar em consideração a necessidade do professor de mediar o processo de construção da escrita, bem como o incentivo à produção de textos a partir de um gênero, desenvolveu-se uma pesquisa-ação, cujas etapas abrangeram o diagnóstico e a intervenção. Assim esta pesquisa apresenta no processo de intervenção uma proposta de letramento, através do processo metodológico da sequência didática, na abordagem de Schneuwly & Dolz (2004) e ainda pautados em nomes como Andrade (2009), Kleiman (2005), Mortatti (2004), Nascimento (2011), dentre outros que discutem essa e outras temáticas afins, de grande relevância ao nosso estudo. Os resultados das análises da produção textual dos alunos apontaram que na fase de diagnóstico e intervenção, embora a escrita dos alunos apresentem algumas dificuldades de ordem linguística ou textual, os elementos da estrutura do gênero conto estavam presentes na maioria das produções. Isso nos possibilitou compreender que a criança escreve conforme concebe as imagens de seu mundo, tanto o real como o imaginário, necessitando da ajuda do outro, especialmente do professor, para avançarem nesse processo. Entendemos, assim, que há outras possibilidades de analisar os textos produzidos pelos alunos, de forma que se valorize o que ela é capaz de criar, seus saberes prévios e acreditando no seu potencial de escritor, principiante para tornar-se proficiente.

Palavras-chave: Letramento; Produção de Texto; Sequência Didática; Conto.

ABSTRACT

The present study analyzes the textual production of the students of the 5th grade of the elementary school, detailing their difficulties and advances. The main objective is to understand the dominant difficulties presented by the students of the 5th grade of Elementary School in textual production of the short story genre, following their advances in the perspective of the writing development and taking as a presupposition the language as interaction and the teaching of the writing as a social practice. When taking into account the teacher's necessity to mediate the writing process, as well as the inducement of the writing of texts stem from a genre, It was development an action-research, whose stages include diagnosis and intervention. In this way, this research presents in the intervention process a proposal of literacy, through the methodological process of the didactic sequence, in the Schneuwly & Dolz (2004) approach and still based on names such as Andrade (2009), Kleiman (2005), Mortatti (2004), Nascimento (2011), among others that discuss this and other related topics, of great relevance to our study. The results of the analyzes of the students textual production indicated that in the diagnostic and intervention phase, although the students' writing presented some linguistic or textual difficulties, the elements of the structure of the short story genre were present in the majority of the textual productions. This enabled us to understand que the child devises the images of his world, both the real and the imaginary, need the help of the other, especially the teacher, to advance the process. We understand, therefore, that there are other possibilities of analyzing the texts produced by the students, so as to value what they are capable of creating, their previous knowledge and believing in their potential to be a writer, mainly to become proficient.

Keywords: Literacy; Production of text; Following teaching; Tale.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS ...	133
2.1 PERSPECTIVAS E REALIDADE	133
2.2 UM OUTRO OLHAR	200
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	29
3.2 UNIVERSO DE ESTUDO	311
3.2.1 Breve histórico sobre o PAIC e o PAIC+5.....	Erro! Indicador não definido.4
3.2.2 O ensino da produção escrita na Escola Professor João Teles de Carvalho.....	39
3.3 PRIMEIRO MOMENTO: O DIAGNÓSTICO.....	44
3.4 SEGUNDO MOMENTO: A INTERVENÇÃO	488
3.4.1 A Sequência didática: abordagem teórico-metodológica	49
4 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO: DIFICULDADES E AVANÇOS	600
4.1 INICIANDO COM AS FÁBULAS	62
4.2 UM OUTRO FINAL PARA O CONTO	711
4.3 AS PRODUÇÕES FINAIS	788
4.3.1 Critérios de análise	79
4.3.2 A reescrita dos contos: análise da produção final.....	888
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	1055
ANEXOS	10909
APÊNDICES	1477

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo analisa a produção dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, destacando suas dificuldades e avanços. As razões da escolha dessa temática se justificam pela vivência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, preocupada em desenvolver uma prática pedagógica que vise aperfeiçoar o exercício da escrita como prática social e também procurar respostas para nossas indagações enquanto professores, mediadores desse processo. Atrelado a isso, desenvolvemos um trabalho pedagógico na escola desde as séries iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do alfabetizar letrando.

A Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido propostas pedagógicas nesse sentido, o que gera muitas discussões entre os professores nos encontros pedagógicos, sobre o que podemos realizar com os alunos em sala de aula e quais propostas de atividades de produção textual são mais interessantes para o desenvolvimento da prática de escrita, de forma mais significativa para o aluno.

Já que, enquanto formadores de cidadãos com consciência crítico-reflexiva, trabalhamos na perspectiva do alfabetizar letrando, precisamos conhecer os fundamentos teóricos que embasam esta concepção e refletirmos sobre as ações a serem desenvolvidas com os alunos. Ações estas que possam contribuir para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da escrita como prática social.

Compreendemos também que ninguém aprende sozinho e que a situação de ensino-aprendizagem pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios que façam avançar além do ponto de partida. Para isso, é necessário compartilhar saberes, estabelecer relações, promover a participação, debater ideias e opiniões numa abordagem reflexiva, associando o processo investigativo à práxis. O dia a dia em sala de aula mostra que necessitamos aprender cada vez mais a diversificar nossas aulas para que o aluno possa assumir seu papel livre e criativo na aquisição da linguagem escrita, avançando nos seus letramentos.

Ao levarmos em consideração nosso compromisso profissional de mediar o processo de construção da escrita com nossos alunos, bem como o incentivo à produção de textos a partir de um gênero, é que escolhemos trabalhar com o conto para que os alunos pudessem aprimorar suas produções textuais através de atividades voltadas para o aperfeiçoamento de seu letramento.

Os gêneros textuais surgem e se multiplicam a partir das necessidades humanas e suas

interações nas comunidades. Por isso nossa preocupação em inserir os alunos em um universo propício aos letramentos, oferecendo-lhes experiências variadas com o gênero conto.

O gênero conto faz parte do dia a dia dos alunos e das comunidades as quais pertencem, através das histórias que escutam das pessoas mais velhas, dos seus pais e avós no seio de suas famílias, pela mídia televisiva e dos recontos dessas pequenas histórias que fazem parte de suas vidas. É um gênero que faz parte do currículo do 5º Ano do Ensino Fundamental e não está contemplado no livro didático adotado. Esses aspectos justificam, a priori, nossa opção pela escolha de tal gênero para constituir nosso *corpus*.

Diante do interesse dos discentes pelas histórias orais e escritas pretendemos com a nossa pesquisa compreender as dificuldades dos alunos nas suas produções textuais a partir das histórias dos contos, trabalhadas na sala de aula e das histórias que serão criadas por eles.

Além da compreensão dessas dificuldades, pretendemos criar situações que possam proporcionar o avanço dos alunos na produção de seus textos, através do gênero conto. Com a intenção de que os alunos possam vivenciar esse gênero em sala de aula, já que gostam de ouvir e contar histórias. E possam entender que as ideias precisam se relacionar para que a composição do texto escrito tenha sentido.

Somado a isso, essa investigação parte do pressuposto de que os discentes necessitam perceber o valor da escrita para a vida na comunidade escolar e fora dela, considerando a aquisição desse processo como fator relevante para o uso social dessa prática, uma vez que entendemos que é por meio da linguagem que o ser humano age, conquistando o seu espaço na sociedade.

Nesse sentido, o tema investigado e refletido ao longo desta pesquisa permeou inquietações, partilha de experiências, abertura ao diálogo, principalmente, colaboração e reflexão, princípios fundamentais desta pesquisa que teve como foco a seguinte questão: **Quais as principais dificuldades de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na produção de seus textos escritos?** E como desdobramento: **como esses alunos podem avançar no processo da escrita como prática social, através de uma intervenção pedagógica com o gênero conto que possa vencer essas dificuldades?** Essa questão de pesquisa nos levou a estabelecer como objetivo geral, compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na produção textual, através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do gênero conto; desenvolver

nos alunos habilidades e competências necessárias à construção efetiva do gênero conto; analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escrita dos textos a partir do gênero conto, na perspectiva dos letramentos.

Ao longo da escolaridade os alunos apresentam dificuldades, tanto na leitura como na escrita. Compete a nós, enquanto docentes, sabermos o que fazer e como fazer em sala de aula para ajudar esses alunos a superá-las, promovendo avanços nas produções de seus textos. Não é diferente a vivência dos alunos do 5º Ano da escola na qual lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa há alguns anos. Constatação esta, responsável por nossa escolha na definição desta pesquisa.

A busca por melhores estratégias que despertem o interesse dos alunos na aquisição da escrita como habilidade imprescindível à convivência em sociedade deve ser uma constante. Por isso também o interesse em aprofundarmos nossos conhecimentos nestas questões.

Segundo Soares (2006, p. 47): “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. É com esse propósito que buscamos conhecer sobre a escrita como prática social para respondermos as inquietações sobre o uso da linguagem nessa perspectiva. É mister também socializarmos esses conhecimentos no ambiente da sala de aula, já que a escola também é uma agência de letramento e muitas das nossas crianças só têm essa oportunidade no espaço escolar.

Dentre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual, a primeira se apresenta no momento de ele iniciar o próprio texto, principalmente se for uma narrativa como o conto. Depois, dar continuidade a história, sem fugir da principal característica desse gênero: a singularidade dos seus elementos para construir o sentido do texto. (GOTLIB, 1985).

Além das dificuldades apresentadas acima, eles ainda desconhecem os critérios da produção textual - intencionalidade e situacionalidade. Objeto que, ao nosso ver, precisa ser investigado e refletido ao longo da pesquisa. Para embasar nosso estudo, nos pautamos principalmente em Rojo (2009, 2012, 2015), Soares (2006), Vygotsky (1991, 1998), Bortoni-Ricardo (2004), Coulmas (2014), Ferrareze (2015), Russo (2012), Santos (2007), Street (2014), Teberosky & Ribera (2004), Marcuschi (2008) entre outros.

Conforme Rojo (2012, p. 100), “é de fundamental importância que a escola se torne uma “agência de democratização dos letramentos””. Consideramos nossa, essa responsabilidade, uma vez que somos mediadores num processo de

construção/aperfeiçoamento de um repertório linguístico de crianças a partir da valorização dos seus saberes, já construídos fora da escola. Nessa perspectiva, precisamos avançar dos conceitos e contribuições teóricas para uma análise crítica da práxis numa construção de novos saberes, a partir do conhecimento que o aluno traz de sua vivência em sociedade.

Criar condições que provoquem a curiosidade dos discentes para o exercício de novas práticas no contexto da escrita é de fundamental importância. Segundo Soares (2004, p.12): “Aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios”.

A partir dessa concepção, desenvolvemos a proposta desta pesquisa, tentando envolver os alunos nas ações previstas em uma sequência didática que possa contribuir para seus avanços no desenvolvimento da escrita de forma mais significativa e através da qual os alunos possam interagir, aprendendo coletivamente a construir relações entre si e com o meio social onde estão inseridos. Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola de pequeno porte, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Teles de Carvalho, localizada na cidade de Brejo Santo, Ceará, com alunos do 5º ano, do turno vespertino.

Nosso trabalho está perceptivelmente relacionado à existência dos Programas PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e PAIC+5, (Programa de Alfabetização na Idade Certa para o Quinto Ano), uma vez que estas políticas públicas implementadas pelo governo do Ceará, influenciam diretamente no processo pedagógico da alfabetização no Estado, na escola campo de nosso estudo e, conseqüentemente, claro, na nossa pesquisa.

Com ênfase na compreensão de que ninguém aprende sozinho e que a situação de ensino-aprendizagem pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios que priorizem o avanço do aluno, esta pesquisa pode ser de grande relevância, pois a escola enquanto espaço coletivo e de construção de saberes, deve ser também, espaço democrático, participativo e de reflexão, reforçando assim, o cumprimento de seu papel social que é formar pessoas para conviver com outras pessoas e com o mundo. O mundo dos letramentos.

Apontamos com ênfase para o papel da escola como principal agência não somente alfabetizadora, mas também responsável pelos letramentos dos alunos e seus avanços oportunizando-lhes essas competências das mais variadas formas no intuito de promover uma aprendizagem realmente significativa. Nessa perspectiva, consideramos ainda que a escrita é um valioso instrumento para a comunicação e que esta vai muito além das habilidades referentes a ortografia, a pontuação, as colocações gramaticais, a coesão e a coerência de textos.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro é este capítulo

introdutório que apresenta a problemática e as justificativas do estudo. O referido capítulo abre as discussões sobre nossas ideias a respeito do ensino da produção de textos na escola, a partir da teoria estudada no decorrer da pesquisa e também em consequência de nossa experiência de sala de aula através do ensino de linguagens às crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo compreende as discussões conceituais acerca do ensino da produção textual. Nesse sentido, apresenta dois tópicos sobre o ensino da produção de textos na escola. O primeiro aborda alguns conceitos sobre o ensino da escrita e a estreita relação entre a escrita do aluno e os usos dessa prática no seu mundo social, enfatizando o papel da escola nessa difícil tarefa de formar escritores proficientes. O segundo tópico faz referência ao ensino da produção de textos na perspectiva dos multiletramentos. O foco principal desta discussão é a reflexão do papel da escola e do professor com relação a organização das ações a serem desenvolvidas em sala de aula que possam fomentar as práticas da escrita na ideia de letramento como prática social.

O terceiro capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa. Dessa forma, a natureza e o tipo da pesquisa qualitativa. Fizemos escolha pesquisa ação, caracterizada logo no primeiro item desse capítulo, onde também apontamos os principais instrumentos norteadores para desenvolvimento do trabalho investigativo. No item seguinte descrevemos o ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo os aspectos físico, sociais e projetos e programas pedagógicos desenvolvidos na escola, especialmente o ensino da produção textual. No delineamento do processo da pesquisa detalhamos a fase do diagnóstico e a intervenção que caracterizam a pesquisa adotada.

O quarto capítulo desta dissertação apresenta as análises, tanto da fase diagnóstica, como da intervenção. O referido capítulo foi estruturado em três seções. A primeira apresenta a análise da escrita dos alunos referente à primeira atividade do diagnóstico. Ou seja, a produção de uma fábula escrita em dupla. Ainda, os procedimentos de avaliação da escrita dos alunos a partir dos critérios de análises sugeridos nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Essa seção explica ainda cada critério utilizado para a análise, a transcrição dos textos produzidos pelas duplas e as respectivas análises. A segunda seção apresenta a análise descritiva das produções textuais referente a segunda atividade do diagnóstico do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a transcrição dos textos selecionados para esta análise. A terceira trata das análises das produções finais dos alunos trabalhadas durante a fase da intervenção, os critérios de análises e a transcrição dos textos escolhidos para este fim.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS

Sabemos que para a formação de leitores e escritores proficientes se faz importante a interação com diferentes gêneros textuais, mas essa não deve ser a nossa maior preocupação enquanto professores. Enfatizar a existência da diversidade desses gêneros na sociedade e levar o aluno a pensar na importância da escola para vivenciar com mais autonomia essas práticas fora do ambiente escolar, é nossa principal missão como formadores de escritores iniciantes. Assim, neste capítulo discutimos sobre os sentidos e significados da produção de texto na escola, tomando como referência os autores que enfatizam a escrita na perspectiva do letramento.

2.1 PERSPECTIVAS E REALIDADE

Não se pode negar o papel da escola no ensino da produção textual, uma vez que as instituições de ensino nas sociedades atuais representem a agência responsável pela promoção dos letramentos.

Estudos como o de Soares (2006) apontam para o fato de que as práticas de letramento na escola são bem diferenciadas daquelas que ocorrem fora dela. Dessa forma, Soares (2006, p. 100) enfatiza que “as habilidades e práticas de letramento, em outros contextos sociais, parecem ir muito além das habilidades de leitura e escrita ensinadas e medidas em contextos escolares”.

A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, realiza-se dentro de um contexto, norteia-se por algum objetivo, tem uma função e se dirige a determinado leitor. O mundo da escrita não pode se desvincular da realidade na qual vivemos. Como afirma Santos (2012, p. 21):

Repensar o ensino da escrita, a partir do trabalho com projetos na perspectiva do letramento, envolve, necessariamente, questões de usos da linguagem em um complexo processo de ensino e aprendizagem; requer considerar que a escrita precisa chegar ao mundo social do aluno. Uma possível decorrência dessa concepção de ensino é a minimização do divórcio entre a escrita do aluno e os usos sociais da linguagem escrita, o que pode contribuir para que eles vislumbrem que as mudanças sociais estão naturalmente implicadas em processo de linguagem.

O foco principal do ensino da produção textual é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de produzir textos escritos de gêneros diversos adequados aos objetivos propostos e ao contexto de circulação. Dessa maneira, o professor estará orientando seus alunos para compreensão das diferentes funções da escrita quando traz para sala de aula textos escritos de diferentes gêneros e suportes para explorar com eles (para que servem, como se apresentam, como se organizam, para quem se destinam).

A preparação do ambiente, a leitura, as discussões são indispensáveis. Mas, além disso, é preciso vivenciar a prática diária da escrita com os alunos, como aponta Ferrarezi (2015, p.83): “É bom que o aluno leia e tenha muito acesso a textos escritos, que ele tenha acesso às teorias e às explicações do professor, que ele compare coisas e “se ligue” no que terá de fazer”.

O aluno terá que escrever muito. Aprender a gostar de escrever. Exercitar esta habilidade por prazer, estimulado pelo professor. Escrever, reescrever, repetir, fazer de novo, rabiscar, pensar, refazer. Apagar, criar e recriar o texto até adquirir experiência, se familiarizar com a escrita. Superar desafios, dificuldades para conseguir avançar no processo da escrita.

A aprendizagem da escrita exige essa familiaridade com os signos, as palavras, o acesso da criança aos vários gêneros textuais para que ela passe por esta experiência desde cedo e que possa acumular experiências com a escrita ao longo de sua escolaridade. Por isso o tempo destinado à produção textual dos alunos torna-se tão importante e deve ser muito bem aproveitado na escola.

É preciso valorizar essa prática na escola. Ocupar nossas aulas de Língua Portuguesa com o ensino da leitura e da escrita dos mais diversos gêneros textuais tanto orais como escritos, pois é papel da escola formar alunos linguisticamente competentes para as mais diversas situações sociais e escolares. (FERRAREZI, 2015).

Compreendemos assim que devemos fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos no registro da rotina do dia no quadro, marcação das tarefas para casa, bilhetes para os pais, anotação da organização de algum evento da escola, elaboração de convites, regras de jogos, combinados, produções coletivas, sugestões de atividades a serem realizadas dentro da sala de aula ou fora de sala.

Essas atividades levam a criança à reflexão sobre a prática da escrita, ao mesmo tempo em que podem oportunizar a vivência de suas mais importantes funções, sendo uma das mais importantes, registrar pensamentos para que outros possam acessá-los posteriormente. E isso tem que ser informado para a criança entender a importância da escrita em suas vidas e nas vidas e de outras pessoas.

Para Santos (2007, p. 49): “A escola, entendida, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência do letramento, tem por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados”. A esse respeito, dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p. 25):

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos este que se converterão inevitavelmente em modelos para a produção. Se é de se esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Cabe à escola como agência alfabetizadora por excelência, preencher essa lacuna existente na maioria dos lares brasileiros dos alunos de escola pública que é a ausência de material impresso como livros, revistas e jornais. Em muitos casos, como incentivo à cultura letrada, o aluno dispõe apenas do livro didático em casa.

O ambiente escolar é o grande responsável pelo letramento do aluno, ou seja, deve oportunizar a leitura de mundo através do laboratório de informática, bibliotecas e uma diversidade de material escrito para o aluno entender que a escola é o espaço privilegiado às aprendizagens.

Os profissionais da educação são conhecedores de que a missão social da escola é fazer com que o aluno aprenda de forma significativa, ou seja, é ensinar o aluno a aprender. Cabe aos professores encarar esse desafio de forma responsável e consciente em todos os sentidos.

No processo da aquisição e avanço da escrita, o professor como mediador, deve saber que, como afirma Ferrarezi (2015, p.17): “Escrever não é dom nem inspiração, é uma competência. É algo artificial, que se aprende desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar”. Os maiores responsáveis para pensarem, planejarem e vivenciarem esse método com os alunos somos nós, os professores.

É fato que se aprende a escrever, escrevendo, reescrevendo, registrando as ideias no papel, contando as histórias através das palavras escritas, interagindo com os vários gêneros textuais no dia a dia da sala de aula. Pois segundo Rojo & Barbosa (2015, p.16): “Os gêneros são como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Mesmo sem perceber, utilizamos um determinado

gênero quando nos comunicamos. Seja por escrito ou oralmente. Os gêneros fazem a ponte entre as práticas sociais e as atividades de linguagem.

Dessa forma cabe à escola, disponibilizar para o aluno no dia a dia de suas atividades pedagógicas os mais variados gêneros para que ele tenha acesso desde as séries iniciais do ensino as variadas formas de se comunicar através da fala e da escrita.

Ninguém é obrigado a escrever apenas para cumprir uma tarefa escolar e sim, como diz Ferrarezi (2015, p. 23):

Considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

Nessa perspectiva, é tarefa primordial da escola abrir seus espaços para que o aluno possa interagir com a escrita, gerando um clima alfabetizador desde o portão de entrada, perpassando por todos os ambientes em uma atmosfera na qual o aluno sinta o compromisso da instituição com sua formação escritora. É de fundamental importância que este aluno possa perceber quão importante é este ambiente educativo e de letramentos para sua vivência fora dele, na rua, em casa, na resolução de situações que envolvam a escrita entre amigos, familiares e comunidade onde vive.

Como afirma Coulmas (2014, p. 126): “A língua é uma faculdade natural, a escrita é um artefato. Essa é a razão por que as crianças adquirem a língua, mas não a escrita, sem orientação”. Ou seja, a fala e a escrita são atividades cognitivas diferentes. Munidos dessa premissa é que nos pautamos para ressaltar que a instituição educativa envolva seus atores numa mobilização sem medida para cumprir com seu papel de agência alfabetizadora, na concepção de um projeto político pedagógico que oriente a comunidade escolar no sentido de alfabetizar seus alunos, aproveitando cada momento de seu tempo no ambiente escolar de forma consciente, responsável e participativa.

Segundo Soares (2006, p. 58): “Não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Condições para que o letramento aconteça de forma sistemática no ensino da produção de textos na escola.

A prática da produção textual no Ensino Fundamental não é tarefa fácil para os alunos nem para nós professores da educação básica. Decepcionamo-nos cada vez que recebemos de nossos alunos textos mal elaborados, sem coesão e coerência. Em contrapartida, o aluno não concebe a ideia de ter expressado o seu pensamento tão bem no papel e receber de volta repleto de riscos, anotações em vermelho e ordens do professor para melhorar isso ou aquilo. Devolutivas que nem sempre o aluno entende ou consegue refazer porque não sabe. E não é bem orientado para o que e como refazer seu texto. Como aponta Souza (2010, p. 50): “O sentido, uma construção sociointeracional. Ele não está propriamente no texto e tampouco no leitor: emerge como um efeito de relações entre eles, fruto de uma atividade inferencial e colaborativa”.

Nesta perspectiva a construção do sentido do texto se dá pela interação do leitor com o próprio texto. Então, por que o aluno não sabe produzir um texto organizado e com sentido? Tomemos consciência de que o aluno neste nível de ensino ainda não dispõe da proficiência necessária para produzir bons textos e que não domina os procedimentos do processo da escrita, sendo, portanto, nós professores os responsáveis por essa construção.

O ensino da produção de textos na escola exige de nós professores vários procedimentos. Primeiro, mostrar aos alunos, que a escrita é um processo e para aprender a escrever precisamos primeiro escrever, depois, adquirirmos o hábito de revisar, reescrever, comparar nossos textos com os textos dos colegas e trocar ideias para melhorar o nosso texto.

Segundo, precisamos ajudar nossos alunos para que eles se sintam capazes de produzir seus próprios textos com mais confiança. Como disse Bakhtin (1997, p. 330): “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Assim, podemos pensar o nosso aluno como um escritor iniciante que precisa ter suas produções valorizadas pela escola.

A produção de textos na escola é uma atividade realizada como prática para o desenvolvimento da capacidade textual do sujeito que depende de uma série de habilidades, tanto do aluno como dos encaminhamentos dados por nós docentes para a aquisição dessas habilidades. Daí o surgimento das dificuldades e dos desafios dessa prática no cotidiano da sala de aula. Conforme destaca Passarelli (2012, p. 115): “Escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno”. Não podemos esquecer que nosso papel mediador nesse processo não é somente valorizar o conhecimento que o aluno traz para a escola, mas oportunizar a sua ampliação.

Nesse aspecto o nosso maior desafio enquanto professores, além de ensiná-las a ler e escrever, é encontrar meios eficazes para despertar nos aprendizes a certeza de que o conhecimento linguístico (enunciados orais e escritos) se realiza através de situações de

convivência social e o que ele aprende na escola deve ter significado para sua vida na sociedade. Além disso, é necessário fazer despertar no aluno a consciência de que as habilidades linguísticas do falar, escutar, ler e escrever se realizam através da interação com os diversos gêneros textuais.

Segundo Baquero (1998, p. 39): “A linguagem sobre si começa na inserção do sujeito em atividades mediadas, em princípio comunicativas”. Só há aprendizagem pela interação entre os sujeitos.

No que se referem às dificuldades, estas se relacionam, justamente, pela busca do melhor caminho para uma aprendizagem significativa. E são muitas. Ao longo do ano letivo, alunos e professores se mobilizam e interagem para alcançarem seus objetivos. Aprendem e ensinam numa perspectiva de construção compartilhada de significados. Segundo Nascimento (2011, p. 171): “A mediação permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento”.

A maior dificuldade não é pensar e planejar atividades que favoreçam as diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento. É sim, encontrar os meios viáveis para que a aprendizagem aconteça no ambiente da sala de aula de forma coletiva. Se cada aluno tem o direito de aprender, nossa tarefa, enquanto professores, é encontrar a melhor maneira de ensinar a todos.

Sabemos das limitações de cada um. Devemos conhecer nossos alunos e pensar o que a escola pode oferecer para que eles aprendam da melhor forma. A tarefa parece se tornar ainda mais difícil quando paramos para pensar na necessidade de agregação desses parâmetros. Lembrando Zabala (1998, p. 93):

A própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca.

Outra dificuldade que se impõe à efetivação desse processo de aprendizagem é desconhecer como o aluno aprende. O que se passa com ele no momento da explicação, da leitura de um texto, durante a produção de um texto. Como ele recebe os encaminhamentos do professor para avançar nas aprendizagens. O que nos leva à prerrogativa de que uma ação dirigida a um aluno não deve ser dirigida a outro da mesma forma.

O conflito que perpassa por nossas cabeças é como lidar com tudo isso diariamente na diversidade da sala de aula. No tocante a produção textual, a maior dificuldade é trabalhar ao

mesmo tempo com o aluno que domina a escrita e o aluno que não sabe ler nem escrever na mesma sala e na mesma série. Supostamente no mesmo nível de ensino.

Consideramos ainda como dificuldade a obrigatoriedade de seguir o currículo da escola e a proposta de trabalho para a série, acelerada para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, desrespeitando o tempo para que o aluno aprenda. Sem falar nas cobranças para a melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações externas.

Outra realidade vivenciada na escola pública é a falta de acompanhamento dos pais nas atividades domiciliares, que se soma à falta de material impresso em casa para o avanço dos letramentos do aluno.

Toda a escola cobra do professor de Língua Portuguesa que o aluno aprenda a ler, escrever e interpretar textos de forma proficiente. Conforme o que vivenciamos com as crianças do quinto ano (faixa etária e desenvolvimento), isso acaba por se tornar uma tarefa bem complexa. O que nos direciona para considerar que ensinar a ler e escrever devem ser compromisso não só da escola, mas da família e sociedade.

As dificuldades e os desafios do ensino da produção textual na educação básica se entrelaçam com as dificuldades descritas acima diariamente nas nossas salas de aula do ensino fundamental. Conforme Rojo (2009, p.83): [...] a escrita ou produção de textos também envolve uma multiplicidade de capacidades ou competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, senão ao longo da vida, e que foram sendo investigadas e abordadas paulatinamente pelas teorias e pesquisas”. Dessa forma, em se tratado de teorias e pesquisa, nós professores precisamos estudar mais. Ampliar os nossos conhecimentos para melhoria de nossa prática educativa.

Segundo Bonini (2002, p.29-30):

Permanece na prática docente do ensino fundamental e médio, com relação à produção textual, um quadro que se compõe dos seguintes elementos: a) a noção de dom como explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina; b) o texto literário como modelo padrão...; c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático; d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado; e) a avaliação centrada em correção gramatical...; f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas.

Nesse sentido, precisamos desmitificar esse discurso de nossa prática pedagógica com autonomia e confiança, uma vez que só podemos ensinar bem se procurarmos novos conceitos acerca do ensinar e aprender a escrita, estando abertos às mudanças e não tendo medo do

novo.

Aprender sempre. Eis aí o grande desafio para vencermos as dificuldades de ser professor. Ao integrar a dimensão pedagógica com o ensino temos a possibilidade de estabelecer uma convivência agradável e interativa entre os agentes da sala de aula para que as aprendizagens possam fluir livres como quem brinca e inventa, mas também trabalha.

2.2 UM OUTRO OLHAR

Neste item procuramos focalizar o ensino da produção de textos numa perspectiva significativa para o aluno, com foco nos multiletramentos presentes na sociedade. Aqui também ressaltamos o papel da escola e do professor no encaminhamento de ações que fomentem o conhecimento do aluno da era digital, a partir do uso das tecnologias.

A partir dos anos de 1980, em pleno processo de democratização do Brasil, se iniciam as discussões nas áreas da educação e linguagens no que se refere à concepção da ideia do letramento, inicialmente como sinônimo de alfabetização e depois, em direção à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita.

A literatura aponta que dissociar esses dois conceitos é um equívoco, pois estes são processos interdependentes e indissociáveis. Ou seja, a criança aprende a ler e escrever no contexto de, e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramentos.

O conceito de letramento surgiu para apontar a complexidade do processo da aquisição da escrita e também o impacto social advindo desse processo na vida do indivíduo. Surge ainda para a intervenção dos professores em sala de aula na perspectiva de que a aquisição da escrita (alfabetização) não acontece separada das práticas sociais (letramentos).

Para Rojo (2000, p. 45) “As formas de leitura e de escrita estão tendo, no momento atual, uma mudança profunda, uma vez que está surgindo uma nova modalidade de apropriação do texto. Neste final de século, estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de textos: o manuscrito, o impresso e o eletrônico”. Nesse sentido, um novo conceito de aprendizagem surge, permeando as discussões entre professores, coordenadores, pesquisadores, o que implica em novas propostas pedagógicas para a construção de um conhecimento interativo que venha ao encontro das necessidades dos alunos em formação para a sociedade dos multiletramentos.

As discussões teóricas no campo da alfabetização e da produção escrita giram em torno da quebra do paradigma behaviorista para um cognitivista, que para Soares (2004,

p.10): “avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural”, oportunizando aos professores repensarem suas práticas e se prepararem para uma nova concepção do ensino da escrita. Nessa nova concepção o aluno deixa de ser considerado como dependente de estímulos externos para aprender e passa a ser sujeito ativo de sua aprendizagem.

Com a implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem por faixa etária nos Anos do Ensino Fundamental no ano de 1990 e a reformulação do ensino em nove anos os professores vivenciaram com os alunos uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem dentro das escolas.

A questão é muito mais complexa do que o simples entendimento de que o trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental é diferente do trabalho pedagógico na educação infantil. Uma das dúvidas iniciais se refere à alfabetização como foco do primeiro ano do fundamental. A criança recém-chegada do ambiente lúdico da educação infantil não vai estranhar o ambiente alfabetizador da sala do primeiro ano?

Essas questões merecem maiores reflexões no sentido de que a alfabetização vai muito além da aquisição do código escrito, importando mesmo, o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Uma criança de seis anos necessita tanto do brincar como do aprender. A aprendizagem acontece em todos os momentos, inclusive nas brincadeiras e na interação com o outro.

Esta ideia vai ao encontro da abordagem teórica Vygotskyana, que defende desenvolvimento e aprendizagem como processos interdependentes, em que o desenvolvimento cognitivo interage constantemente com a aprendizagem, e sendo que a aprendizagem tem a função de estimular e desencadear avanços do desenvolvimento para um nível superior mais complexo.

Como afirma Vygotsky (1991, p.101) “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Nesse sentido a criança deve ser estimulada a aprender sempre mais. Além de sua faixa etária ou desenvolvimento cognitivo, independente da série ou ano que está cursando na escola. A criança deve ser incentivada às aprendizagens até mesmo antes do início de sua vida escolar.

Nessa visão interacionista, segundo Soares (2004, p.11): “A aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita””, o que significa que tanto na educação infantil como no ensino fundamental, a criança interage com a língua e avança no seu desenvolvimento e aprendizagem. Kramer (2003, p.70) ao abordar sobre a inserção das crianças da educação infantil no ensino fundamental diz o seguinte:

A partir da ótica da criança, tanto faz se o trabalho realizado leva em consideração a especificidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Só é problema porque não temos conseguido, ainda, articular a educação infantil com o ensino fundamental. O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado pelos adultos, nas suas instâncias.

Ao observarmos as crianças no seu dia a dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes escapam da lógica e das regras convencionais da convivência em sociedade. Com o passar do tempo na escola e fora do ambiente escolar, também, às crianças vão como se adequando às regras impostas pelos adultos.

Hora para brincar, hora para estudar, lanche, fazer tarefas. Enfim, hora determinada para as atividades escolares ou não. As crianças acabam se acostumando e se adaptando aos modelos impostos pelos adultos para sua rotina dentro da escola.

Diante dos fatos, podemos eleger o cotidiano como principal cenário para as manifestações sociais e culturais, pois cada fragmento das relações sociais reflete a realidade no seu todo. E a realidade vivida pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e dos anos subsequentes está atrelada a essas concepções de infância e por que não dizer de infâncias em constante relacionamento com os adultos e com o mundo que as cercam.

O nosso maior desafio como professor é descobrir dentre tantas outras questões do cotidiano da sala de aula, a articulação entre a responsabilidade da criança enquanto aluno e sua liberdade de pensar e agir como criança com direito a ter uma infância sem tantas cobranças, sem tantos compromissos distribuídos numa rotina escolar com momentos marcados para tudo.

Nesta perspectiva Kramer (2003, p.91) esclarece sua opinião sobre a criança, baseada nos seguintes princípios:

Uma concepção de criança que reconhece que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Desse modo podemos perceber o mundo do ponto de vista da infância e de repente, aprender com elas. A infância não está desaparecendo como alguns autores têm colocado e sim, as crianças vêm se reconfigurando de acordo com o cenário social vigente, os vários

modelos de famílias e a invasão das tecnologias no mundo infantil.

O que não podemos negar é que há uma redução do tempo destinado ao lúdico no período da infância das crianças que frequentam nossas escolas de educação básica. Mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental. Sabemos a importância do brincar enquanto atividade de formação de conceitos e construção da identidade para uma criança de seis anos.

Engessar o tempo da criança em tempos pedagógicos, ou ao contrário, no período destinado às aprendizagens na escola, requer uma reflexão mais profunda dos que pensam a educação no município sobre essa prática, de modo a facilitar a interação da criança com os conteúdos apresentados em cada tempo da planilha¹; para que ela tenha motivos relevantes para aprender e lhe permita encontrar sentido nas atividades de aprendizagem respeitando o seu tempo de infância.

O professor precisa de mais tempo para conhecer as ideias dos alunos sobre os assuntos abordados, o conhecimento prévio deles sobre o que está sendo trabalhado durante a aula e quais seus interesses com relação ao que vai ser apresentado para que possa intervir de forma mais consciente por deixar de atuar em condições de imediatismo ou ativismo na sala de aula.

Nessa perspectiva o professor pode ajudar o aluno a rever e explicitar as ideias que possuem sobre os temas propostos, debater as próprias opiniões ou confrontá-las com as dos colegas, a se conscientizarem de seu espaço na escola para aprender, modificar e ampliar seus conceitos sobre os assuntos discutidos e viver os momentos destinados às aprendizagens de forma livre sem rupturas desnecessárias.

O aluno precisa de mais tempo na escola para ter motivos relevantes que lhe permita encontrar sentido para as aprendizagens, de ordenar e dirigir com mais propriedade os assuntos de sua vida cotidiana e ver na escola uma oportunidade de parceria nesse processo de construção. Precisa ainda, este aluno, ter oportunidade de ser protagonista de sua ação dentro e fora da sala de aula, e de pensar utilizando seus próprios meios, de adaptar-se à sua maneira às novas situações e contextos que lhes são direcionados para vivenciá-las nos primeiros anos do ensino fundamental, mesmo na mais tenra faixa etária.

Vale a pena ressaltar que o ensino-aprendizagem realizado de acordo com o que apresentamos nos parágrafos acima, é um ensino que pode responder à diversidade dos alunos, sua inclusão no ensino fundamental respeitando sua infância, e integra a criança ao

¹ A planilha é um instrumental criado pelos formadores da secretaria de educação do município o qual contempla os tempos e as atividades a serem trabalhadas com os alunos nos dias da semana durante o bimestre. Referido instrumental é entregue aos professores por ocasião das formações do PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa.

desenvolvimento da atividade docente, podendo dar-se em diferentes dimensões e planos de vida em sala de aula e no âmbito da escola. (ONRUBIA, 1993).

Nesse sentido, nossa prática docente deve respeitar toda essa singularidade que perpassa por nossas crianças em sala de aula e fora dela, no ambiente social em que essas crianças vivem e interagem. Para cada ação planejada é preciso pensar qual seu verdadeiro significado. O que tem de relevante e o que acrescenta aos saberes já adquiridos do aprendiz.

No tocante ao ensino de um gênero textual, no caso o conto, além da estrutura do texto, como se apresenta, o que diz ao leitor e que leitor será este, o aluno deverá ser informado que critérios serão utilizados para análise de seu texto para as avaliações da referida produção textual e qual o destino do seu texto.

Tudo isso na perspectiva de que eles possam entender o sentido da proposta e que todo trabalho tem sua intenção e precisa ser avaliado para ser melhorado até alcançar os objetivos propostos. Isso na escola e também na vida.

Contudo, é necessário levar em consideração os conhecimentos de mundo dos alunos, o letramento que ele traz consigo. Refletir sobre quais são as nossas contribuições enquanto professor/pesquisador para promover o avanço das crianças no processo de aprendizagem do novo, sem desconsiderar a bagagem que ele já traz de casa, da rua, das mídias que já utiliza. E ainda, refletir constantemente sobre como despertar o interesse do aluno frente a explosão de letramento digital que permeia seu mundo.

De acordo com Rojo (2012, p.21): “São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. Para provocar o interesse das crianças nas atividades propostas pela escola, especialmente o que se refere ao ensino da escrita. Principalmente para atender as necessidades dos alunos que são conhecedores dessas ferramentas, frequentadores assíduos de *lan houses* e já dominam as tecnologias e são inseridos no mundo digital muito mais do que o professor pela questão do interesse que a imagem virtual desperta em detrimento ao papel impresso.

Para equiparar esse impasse, surgem nas escolas os computadores e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's. Essas tecnologias foram implantadas com o objetivo de dinamizar as aulas e oportunizar aos alunos o direito ao acesso das novas mídias do mundo digital presentes na escola e na vida das crianças.

Todas as ferramentas - computador, televisão, vídeo, celular - para serem utilizadas exigem novas habilidades do professor e novos letramentos que, na maioria das vezes, os alunos conhecem muito bem e sabem como utilizá-las. Além do mais, não podemos esquecer

como afirma Pretto (2001, p. 112), de que:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos porque é evidente que a educação numa sociedade dos mass media, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém essa presença por si só não garante essa nova escola, essa nova educação.

O autor acima nos leva a pensar que as tecnologias presentes na escola têm a sua importância no processo do ensino aprendizagem, mas que essas tecnologias estejam para a escola e não a escola para as tecnologias. Em seus trabalhos mais atuais, o autor ora citado supera a concepção de tecnologia como ferramenta e a concebe como constituidora de subjetividade. Assim, em consonância com o autor, concebemos a tecnologia como elemento motivador e imprescindível ao bom aprendizado, na visão vygotskyana, adiantado ao próprio desenvolvimento do aprendiz.

Então, o processo da aquisição da escrita precisa ser pensado de forma que atenda todas as mudanças e dimensões. Como afirma Soares (2004, p. 16): “Tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias”.

Esse pensamento faz valer o papel do professor como mediador nesse processo interativo, e da escola enquanto espaço democrático, pois segundo Rojo (2012 p.36): “Devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização”.

Em acordo com Rojo (2009) entendemos a importância de partilhar saberes não somente da cultura valorizada, dominante, canônica, mas também das culturas locais e populares e da cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Conforme Teberosky & Ribeira (2004, p. 6), “a escrita lhes facilita novas formas de analisar a linguagem que utilizam, os conteúdos que comunicam, seus pensamentos e, os demais, a compartilhá-los e buscar soluções”. Assim, é importante que façamos uma reflexão acerca dos objetivos e valores que tem sustentado as práticas de ensino da língua escrita na escola. De modo que possamos conceber que os alunos são capazes de escrever, expressando o seu pensamento de forma escrita.

Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita deve ser construído de forma que a

criança aprenda desde cedo que a escrita não é simplesmente símbolos, códigos, palavras soltas para formar frases sem sentido. Que as letras conhecidas pela criança, cada palavra formada tenha significado para as suas descobertas.

O aprendizado da escrita é complexo e varia de criança para criança. O tempo de aprender a escrever pode ser mais longo para algumas e mais curto para outras. Conforme as oportunidades que lhes são dadas.

Mas toda criança é capaz de aprender o que lhe é ensinado. Escrever também, através da interação em sala de aula com as outras crianças e o professor, material impresso e os mais diversos gêneros textuais a sua disposição todos os dias.

O ensino da escrita pode ser sistematizado em sequências didáticas planejadas nessas expectativas. Sequências estas que forneçam aos alunos os instrumentos necessários para progredir neste processo. Pois de acordo com Schneuwly & Dolz (2004 p.45): “As sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”.

É importante destacar que apenas o convívio com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita, e sim, como trabalhar esses gêneros na perspectiva da linguagem como prática social e como instrumento de elaboração do pensamento da criança.

O dia a dia em sala de aula mostra que a linguagem trabalhada na perspectiva dos letramentos, pode ser um suporte importante para a construção do pensamento crítico do aluno. Suas produções de textos podem representar os resultados de suas experiências como sujeitos de suas relações sociais e culturais no mundo das tecnologias.

A utilização das novas tecnologias pelos professores em sala de aula demonstra a necessidade da escola de buscar alternativas para relacionar o conhecimento do aluno sobre as novas mídias e as práticas escolares mesmo a passos lentos em detrimento aos avanços tecnológicos da sociedade letrada. Essa tímida aproximação pode auxiliar o professor nesse processo de construção e exploração de novas práticas de letramento.

Segundo Rojo (2012, p.75): “Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino da língua materna”. Hoje, o próprio livro didático já encaminha professores e alunos para inserção no mundo virtual. Os textos trazem *links*, imagens da *internet*, indicação de filmes, *blogs* que devem ser explorados nos ambientes das salas de aula.

Tanto os alunos quanto os professores são levados a dominar tais tecnologias, para enfrentar sem medos os novos desenhos das múltiplas aprendizagens adquirindo outras

habilidades necessárias às práticas dos multiletramentos. De acordo com Rojo (2012, p.82):

O uso do computador como ferramenta de leitura de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias.

O mundo atual impõe aos sujeitos uma gama enorme de exigências que diversificam as práticas, criam novos gêneros que circulam de forma muito rápida e não devem ficar de fora do ambiente escolar, já que o aluno tem acesso a esse tipo de informação muito mais rápido do que o professor.

Nesse sentido é urgente que a escola amplie a visão de letramento para multiletramentos, para acompanhar as necessidades dos alunos da era digital. É compreensível a importância das práticas de multiletramentos, tendo em vista que os alunos já possuem um conhecimento das novas tecnologias e um grau de compreensão do mundo através da linguagem escrita.

Porém, precisam ampliar esses conhecimentos no ambiente escolar. E com isso, essas práticas devem acontecer com mais frequência, possibilitando o desenvolvimento das habilidades já existentes para a aquisição de outras, exigidas pela sociedade dos multiletramentos. De acordo com Kleiman (2005, p.21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Ao se promover práticas de letramento ou multiletramentos no ambiente escolar, possivelmente serão formuladas estratégias que permitirão aos alunos a oportunidade de vivenciá-las e ampliar seus conhecimentos tanto no desenvolvimento da escrita propriamente dita quanto na interação do uso das novas tecnologias, como: o computador, o celular e o tablete. A escola deve oferecer condições propícias para a aquisição dessas competências e de outras ainda não adquiridas.

Através do desenvolvimento desta pesquisa entendemos não romper modelos já existentes, mas contribuir de forma singular na construção coletiva de novas práticas que promovam uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem significativa pode acontecer com alguns recursos ou formas de intervenção diferentes das que são contempladas nas

planilhas de conteúdos a serem trabalhadas em todas as escolas, mesmo deixando livre à criatividade de cada professor de Língua Portuguesa. Esses outros suportes criados pelos professores precisam ser valorizados e vivenciados com os alunos dentro de cada escola.

Nas aulas, especificamente nas de Língua Portuguesa, isso implicará dois aspectos de atuação diferentes, mas relacionados. Por um lado, a previsão e a realização dos tempos de aprendizagens estipulados na planilha é que os alunos precisam seguir com um nível de ajuda significativamente baixo do professor com relação às suas limitações e dificuldades.

Por outro lado, a utilização de recursos e ajudas que incentivem os alunos nas aprendizagens de estratégias e habilidades do ensino da escrita e seus avanços que lhes permitam continuar aprendendo de maneira autônoma e mais eficaz seus processos de aprendizagens presentes e futuros.

Com base no exposto podemos concluir parcialmente que para atender os fins e os meios do ensino da escrita ou outras habilidades dos alunos, será necessário organizar o tempo na perspectiva da flexibilidade, de modo a permitir ao professor mais liberdade de sua prática e que ele possa adaptar o tempo pedagógico às características e necessidades dos alunos e a escolha de tarefas que despertem o interesse nos conteúdos propostos.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico deste trabalho foi pensado a partir dos conceitos da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, os quais apontam para a descoberta de instrumentos pedagógicos e propostas de situações e intervenções de aprendizagens mais significativas no ambiente escolar. É um tipo de pesquisa social, em que os partícipes são envolvidos no processo de modo cooperativo e participativo em busca dos objetivos propostos para se chegar aos resultados esperados.

Assim, neste capítulo apresentamos todo o percurso vivenciado na pesquisa, como também o embasamento teórico necessário para fundamentar cada ação do processo investigativo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste item apontamos o tipo de pesquisa, as justificativas dessa escolha e os caminhos percorridos ao longo de todo o processo investigativo.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação, cujo resultado depende da participação dos alunos no processo investigativo, colaborando com suas produções textuais para análise e intervenções necessárias pelo professor para atingir objetivos comuns numa corresponsabilidade participativa e integrada no ambiente da sala de aula.

De acordo com Kleiman (2005, p.50) “Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento”. Assim, essas investigações possibilitam (re) construção de saberes por parte dos alunos e investigador. Tais interações tornaram-se pontos norteadores das ações investigativas ao longo percurso deste trabalho, partindo do princípio da aquisição da escrita como processo na perspectiva da mesma como prática para o uso social (letramentos).

Tomando por base o que Godoy (1995, p.62) ressalta sobre este tipo de pesquisa “Ambiente natural como fonte direta dos dados; caráter descritivo; enfoque indutivo; significado do que os participantes pensam e vivem como foco do investigador”. Como a pesquisa qualitativa a obtenção de dados descritivos se dá mediante contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo, através da observação e intervenção, procurando entender o fenômeno a ser estudado e intervir sobre ele. Sendo assim, envolvemos

procedimentos metodológicos e participativos desenvolvidos ao longo da pesquisa, através do contato direto com os alunos para obter uma visão da realidade investigada e o seu significado, para uma análise do fenômeno em estudo, como diz Jolibert (1994, p.181): “Inscreve-se numa pesquisa-ação por e para os docentes”.

O foco maior da metodologia nesta pesquisa foi o diagnóstico das principais dificuldades dos alunos na produção de seus textos e assim realizar o processo de intervenção necessária para que os alunos pudessem avançar na escrita como prática social. A pesquisa ação foi o tipo mais viável nesse trabalho investigativo porque dentre as pesquisas qualitativas é a que possui grandes possibilidades de aplicação, contribuindo em diversas áreas, inclusive na escolar. Nessa perspectiva, Thiollent (2008, p.14) afirma:

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

Dessa forma, é possível estudar os problemas, os conflitos, as inquietações dentro do ambiente escolar de maneira dinâmica e sistemática durante o processo do trabalho de pesquisa. O autor ainda acrescenta que a pesquisa ação visa facilitar a busca de soluções para os problemas reais.

Portanto, este tipo de pesquisa pode ser uma ferramenta de produção de conhecimento aplicável na prática por nós professores de Linguagens na escola, pois se caracteriza como uma ferramenta de aproximação entre teoria e práxis.

Para Barbier (2007, p.53) “A pesquisa ação tem por finalidade servir de instrumento de mudança social”. Essa concepção se justifica tendo em vista que uma das funções do pesquisador é trabalhar com a linguagem num perspectiva dialógica de transformação da realidade. Sobre esse aspecto Pimenta (1997, p. 51) esclarece que “[...] a pesquisa nesse contexto foi se configurando como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo na docência”. Dessa forma, esta pesquisa está vinculada ao ensino com intervenção pedagógica, na perspectiva de possibilitar inovação da prática com vistas a modificá-la de forma intencional.

Dando continuidade ao nosso percurso metodológico, partimos para os trabalhos no contexto do campo da pesquisa. Assim, primeiro apresentamos o projeto, com seu respectivo tema e objetivos à gestão da escola, formalizando assim o trabalho de pesquisa como aluna do PROFLETRAS. Nessa apresentação enfatizamos a ideia central da pesquisa, objeto de estudo

e a metodologia utilizada em sala de aula para o desenvolvimento do trabalho investigativo.

Para darmos continuidade ao detalhamento das ações da pesquisa, caracterizaremos a seguir o contexto, bem como as etapas vivenciadas nesse processo.

3.2 UNIVERSO DE ESTUDO

Neste item descrevemos o contexto social no qual a pesquisa foi realizada. Apresentamos o aspecto físico e estrutural da escola, assim como o número de alunos e professores, parcerias e projetos desenvolvidos, de modo a justificar os motivos da escolha deste campo para a realização do trabalho investigativo.

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino, na Escola de Ensino Fundamental Professor João Teles de Carvalho, localizada na cidade de Brejo Santo, Estado do Ceará. Desenvolvemos nosso trabalho na sala do 5º ano C, do turno vespertino. A escola fica localizada no bairro São Francisco, Bairro próximo ao centro da cidade, de fácil acesso e bem povoado.

Quanto à estrutura física, a referida instituição escolar possui oito salas de aula, uma cantina, uma diretoria, uma sala para a coordenação, uma biblioteca, um laboratório de informática, banheiros masculinos e femininos, um pequeno jardim e um pavilhão onde as crianças brincam no horário do recreio.

É uma escola pequena, ornamentada com painéis informativos, frases de incentivo à leitura e materiais escritos produzidos pelos alunos. Atualmente atende um total de 551 alunos na faixa etária de seis aos treze anos, distribuídos nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. A escola conta com um quadro efetivo de 40 professores, 05 monitores, 04 auxiliares de nutrição, 05 auxiliares de serviços gerais, 02 porteiros e 01 vigilante.

A equipe administrativo-pedagógica é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma diretora adjunta, uma articuladora para o desenvolvimento dos projetos da escola que também é a contadora de histórias, uma pedagoga e uma secretária.

O motivo maior da escolha desta escola se deu por fazer parte de seu quadro efetivo de professores desde o ano de 2007, conhecer e nos relacionarmos bem com os outros professores e funcionários, com a gestão, assim como também conhecer a realidade da demanda atendida pela escola.

Especificamente, a turma do 5º Ano do turno vespertino, por atuar como professora da sala na área de Linguagens, responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua

Inglês e Artes. Decidimos realizar a pesquisa nesta sala de aula pela receptividade dos alunos, confiança no nosso trabalho e o interesse deles em participar e colaborar com as ações realizadas na sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa.

Essa turma é composta por 17 alunos, sendo 08 meninos e 09 meninas na faixa etária dos 10 aos 13 anos. No que tange aos aspectos de sociabilidade e assiduidade, consideramos que os alunos de um modo geral são respeitosos, educados, responsáveis e não costumam faltar às aulas. Quando isso acontece é por motivo justo, avisado com antecedência por alguém responsável pelo aluno.

Segundo os próprios alunos, eles gostam da escola, dos professores, de ler revistas em quadrinhos, da contadora de histórias, de fazer as tarefas, do momento da leitura em sala de aula, dos colegas, das brincadeiras, do laboratório de informática. E sobre o que eles não gostam, alegam a ausência do horário do recreio no turno vespertino em virtude da alta temperatura e do espaço reduzido para as brincadeiras, de bagunça, da hora de rezar, das apresentações, das tarefas de casa, porque não tem quem oriente, de apelidos e da alta temperatura da sala de aula. Consideramos que muitas dessas reclamações chegam a interferir no processo de aprendizagem dos alunos e mereceriam um espaço para serem problematizadas. Contudo, como nossa pesquisa foca na aprendizagem a partir de uma proposta de letramento específica, não alargaremos a discussão sobre tais problemas.

A oração antes do horário das aulas de cada turno é um costume tradicional dessa escola e talvez até do município, por ter uma população de maioria católica. Tal prática vem sendo questionada nos encontros pedagógicos e reuniões de pais, por ser uma prática tradicional e privilegiar uma opção religiosa frente à diversidade existente atualmente na comunidade local. Numa dessas reuniões entre a família e a escola ficou acordado que o horário da reza seria destinado a uma pequena reflexão sobre algum tema relacionado à formação humana e a oração do “pai nosso”. Muito embora ainda consideramos que a manutenção da oração do “pai nosso” ainda poderia gerar conflitos no que se refere a diversidade religiosa, uma vez que ateus, budistas, umbandistas não praticam essa oração. Entretanto, a justificativa para a manutenção da oração, emerge do fato de se considerar o público, ou seja, nas famílias dos alunos não foram encontrados membros praticantes de alguma das religiões acima citadas, cujos pudessem sentir-se incomodados com a prática da oração e, conseqüentemente prejudicar a socialização das crianças na escola, bem como sua aprendizagem.

Na ocasião descobrimos que na escola há pais pastores, mães da legião de Maria, movimento da igreja católica, mães de santo e um casal que veio de outro estado que tem

pretensão de abrir um centro espírita na cidade. Realidades tão distintas num universo de apenas 500 e poucos alunos, mas que precisam ser inseridas no contexto escolar de forma respeitosa, dialogada e com os mesmos direitos de participação nos momentos de reflexão promovidos pela escola, antes mesmo da entrada dos alunos nas salas de aula. Além disso, sabemos que a Constituição brasileira, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) defendem o Estado Laico e o ensino que respeita a diversidade e pluralidade cultural e de credos.

Em observação realizada na turma, é possível afirmar que a grande maioria dos alunos da turma do 5º ano se encontram na fase do desenvolvimento das operações formais, ou seja, dos 11 aos 13 anos, fase em que, segundo Piaget (1975, p. 131), “O pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as as estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior”. Nessa etapa, é de fundamental importância que nós docentes proporcionemos oportunidades de interação desses alunos com as diversas realidades existentes fora do ambiente escolar e também dentro da escola enquanto ambiente formador de identidades culturais.

Nessa perspectiva, a escola integra ao seu Projeto Político Pedagógico, além das propostas didáticas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Programas desenvolvidos pelo Governo Federal em parceria com o município para atender as crianças, público-alvo das ações a serem realizadas, de responsabilidade da escola, com o objetivo de integrar as crianças através de práticas coletivas de esporte, cultura e lazer.

Assim, há uma grande preocupação da equipe pedagógica da escola em engajar os alunos nas atividades esportivas e de lazer para que eles possam se desenvolver integralmente de forma mais prazerosa. A expectativa da escola é que participando dessas ações interativas, os alunos possam melhorar seu desempenho na sala de aula.

Os discentes também são assistidos pelo Programa Saúde na Escola, cujo objetivo é acompanhar o desenvolvimento físico saudável das crianças numa linha preventiva com práticas voltadas para a melhoria da saúde, como: vacinação, controle de peso e altura, saúde bucal e oftalmológica com profissionais da área da Saúde, que atuam tanto na escola através das agentes de saúde como nos Postos de Saúde da Família, localizados na área de atuação próxima a escola.

Os Programas citados são de responsabilidade do Governo Federal em parceria com os governos estadual e municipal, através de recursos financeiros oriundos de políticas públicas destinadas a esse público-alvo. Em relação às atividades socioculturais, eles são incentivados a participar de peças teatrais e exibição de filmes que acontecem periodicamente no

cineteatro, espaço cultural do município, localizado no mesmo bairro da escola.

A rotina dos alunos na escola é bastante intensa: participação no momento da acolhida que acontece no pátio com atividades de relaxamento, brincadeiras, cantos, contação de histórias, informes, orientações. Estas últimas, muitas vezes são assistidas por pais, ou responsáveis, dada a importância da participação da família na escola para o desenvolvimento cognitivo-social dessas crianças, como afirma Paro, (1997, p 30):

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

O ambiente familiar dos alunos não é diferente do vivenciado por tantas crianças desse país que frequentam a escola pública municipal de uma cidade de médio porte de bairros socialmente discriminados. Predominam problemas de alcoolismo, desemprego, separações, infidelidades, pais que residem fora devido a questões econômicas ou débitos com a justiça, violência doméstica e sexual, famílias que vivem em função dos programas sociais do governo federal e subempregos ofertados pela comunidade.

Mesmo diante de todas as dificuldades citadas, os pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas nesta instituição procuram participar da vida escolar dos filhos na medida de suas possibilidades. Frequentam as reuniões bimestrais promovidas pela escola, conversam com os professores no horário da entrada e saída dos filhos, através de contatos na rua com os professores, como também através de mensagens via celular, pois com as tecnologias mais acessíveis, a maioria dos professores interage com os alunos e seus pais, pelos grupos do *whatasap*.

Tendo descrito a realidade da escola em seus aspectos físico, social, cultural e econômico, administrativo e pedagógico, passaremos a apresentar no item a seguir algumas considerações sobre os Programas PAIC e PAIC+5.

3.2.1 Breve histórico sobre o PAIC e o PAIC+5

A história do Programa de Alfabetização na Idade Certa – (PAIC), teve início em 2004 com a instituição do Comitê Cearense para eliminação do analfabetismo escolar. O referido Comitê, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP e a Secretaria de Educação do Estado do

Ceará – SEDUC realizou três pesquisas que revelaram o seguinte resultado: apenas 15% dos alunos do estado do Ceará liam e compreendiam pequenos textos; a maioria das universidades existentes no estado não contava com matriz curricular adequada para formar o professor alfabetizador e que o professor não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo destinado às aulas.

Nesse contexto e aproveitando a mobilização social em torno da melhoria dos resultados da educação, em 2005 o PAIC foi instituído com o apoio do (UNICEF) e execução da Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE) como programa piloto no município de Sobral. De 2005 até início de 2007, sessenta municípios cearenses participaram do programa, que teve como foco dar suporte para que os municípios elevassem a qualidade do ensino nas séries iniciais.

Em 2007 o Governo do Estado, via (SEDUC), assumiu o programa como órgão executor e com a adesão dos 184 municípios do Estado. Neste mesmo ano o (PAIC) ampliou o seu desafio de alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino nos primeiros anos de escolaridade.

As ações do (PAIC) são estruturadas em cinco eixos: Educação Infantil, Alfabetização, Gestão Municipal, Avaliação externa e Literatura Infantil. Esses eixos serão abordados mais adiante. A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando de autoria de Amália Simonett, Coautora e Colaboradora no caderno de atividades, é composta por reflexões teóricas, atividades estruturantes e alimentadoras e detalhamento de atividades para os alunos, distribuídas em quatro etapas temáticas. Tal proposta embasou a nossa escolha do tema central dos trabalhos pedagógicos a serem realizados no ano de 2015: Alfabetizar Letrando.

Para conhecermos melhor o desenvolvimento do Programa, recebemos o seguinte material: Regime de Colaboração do Direito à Aprendizagem: O PAIC no Ceará; Proposta Curricular de Língua Portuguesa 1º ao 5º ano Estado do Ceará – Volume I e Volume II, coleções de livros paradidáticos, além dos materiais disponibilizados nas formações do PAIC que acontecem mensalmente no município com todos os professores de Língua Portuguesa.

Referidas formações são ministradas por formadores do município e da (SEDUC) com os professores lotados na disciplina por Ano do Ensino Fundamental em dias alternados, ou seja, professores da alfabetização, primeiro e segundo ano. Depois da avaliação dos resultados e com a ampliação do (PAIC), contemplou-se os professores de matemática e os de português, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal do estado.

Os eixos apontados acima, contemplados pelo Programa são assim especificados: Educação Infantil – Tem como metas ampliar o atendimento das crianças de zero a três anos e

universalizar o atendimento das crianças de quatro e cinco anos de idade.

O eixo da Alfabetização tem como metas a alfabetização de 100% das crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental e dos alunos não alfabetizados do terceiro ao quinto ano do mesmo nível de ensino. Tem como objetivo principal suscitar que nenhum aluno ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental até o quinto ano.

O eixo da Gestão Municipal contempla as seguintes metas: elevação do índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB para 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendimento de 100% das crianças de seis a quatorze anos de idade; redução do abandono e da evasão escolar para 0% nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, correção do fluxo escolar, nucleação das escolas, cumprimento de 100% dos duzentos dias letivos, fortalecimento da autonomia das escolas, definição de políticas de acompanhamento às escolas da rede municipal.

O eixo da Literatura e Formação do Leitor tem como objetivo geral, assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano à formação cultural e à inclusão social, com acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, distribuição e a dinamização de acervos.

Por último, o eixo da Avaliação Externa como instrumento de gestão fundamental para a intervenção pedagógica. A palavra externa é utilizada para designar que a avaliação é desenvolvida por agentes externos à escola. Implantada em 2007, inicialmente foram avaliados os alunos do 2º Ano na disciplina de Língua Portuguesa. Em 2008 e 2009, foi ampliado para os 3º, 4º e 5º anos e, em 2010, os alunos do primeiro ano foram envolvidos e passaram a incluir uma avaliação de matemática do 3º ao 5º ano.

A partir da análise dos indicadores e o acompanhamento das metas, depois de dois anos da implantação do (PAIC), foi constatado que grandes desafios teriam que ser enfrentados como a nucleação das escolas, a definição de política de acompanhamento às escolas e a definição de critérios para o processo de seleção de gestores escolares.

Considerando a importância de enfrentar esses desafios como estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos e a necessidade de ampliar até o 5º ano as ações desenvolvidas pelo (PAIC) da educação infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, o Governo do Estado, através da (SEDUC), lançou o Programa PAIC +5 em maio de 2011. O número cinco indica que as ações deste Programa são voltadas especificamente para os alunos do quinto ano.

Este Programa vislumbra intensificar as ações prioritárias na área da gestão educacional com o propósito de colaborar com os municípios no aperfeiçoamento dos

mecanismos de gestão educacional e escolar. O objetivo principal do PAIC+5 é desenvolver ações de cooperação técnica para o fortalecimento da gestão do sistema municipal de ensino, visando a melhoria dos indicadores educacionais da aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O PAIC+5 busca fortalecer o aprendizado de Língua Portuguesa (1º ao 5º), para consolidar os processos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando o avanço das crianças em sua escolaridade com sucesso. Para que isso aconteça a proposta do PAIC +5 para as formações dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, tem como objetivo manter, aperfeiçoar e ampliar esforços e estratégias para que todas as crianças cearenses, uma vez alfabetizadas, possam progredir na sua aprendizagem, conquistando os resultados desejados até o quinto ano do ensino fundamental.

As formações dos professores acontecem mensalmente com uma carga, com carga horária total de 80 horas-aula por ano. Nesses momentos presenciais os professores recebem embasamento teórico e prático para entenderem o material didático disponibilizado pelo Programa, estratégias de como trabalhar os conteúdos e os procedimentos avaliativos a serem vivenciados com os alunos. O lançamento do PAIC+5 teve como foco principal formar os professores de Língua Portuguesa e matemática do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para que se tornem capacitados para implementarem os conceitos, as propostas pedagógicas e os materiais que serão utilizados nas salas de aula.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação do Ceará, a proposta curricular do PAIC e PAIC+5 está dividida em dois volumes. O primeiro volume trata dos pressupostos teóricos que fundamentam a referida propostas, os gêneros selecionados para o trabalho nas escolas e as habilidades que se espera desenvolver nos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contempla também as orientações didáticas para professores e gestores, com conceitos de planejamento, rotina e atividades que serão realizadas nas salas de aula.

O segundo volume apresenta as habilidades organizadas por eixo do ensino e aprendizagem da língua materna por ano do ensino fundamental, quais sejam: Eixo da Oralidade, Eixo Sistema de Escrita e Ortografia, Eixo Produção de Textos escritos, Eixo Leitura (Compreensão Leitora) e o Eixo Leitura (Fluência em Leitura), de modo que ao final do quinto ano, os alunos sejam leitores fluentes e capazes de compreender e produzir textos orais e escritos com autonomia, de modo a prosseguir sua escolarização e participar de práticas sociais.

Conforme a proposta curricular do Programa de Alfabetização na Idade Certa, ao final do quinto ano, espera-se que a criança:

- Continue apresentando avanços no domínio de estratégias para lidar com casos de regularidades morfológicas, irregularidades e acentuação;
- Desenvolva estratégias de compreensão leitora que permitam retirar e relacionar informações, monitorar o processo de compreensão, reagir a textos, bem como familiarizar-se com a cultura letrada e com a produção literária;
- Realize leitura oral fluente e expressiva, favorecendo a construção de sentido por si mesma e para aqueles que acompanham sua leitura;
- Produza com autonomia os gêneros propostos do narrar, do expor e do argumentar;
- Tenha consolidado habilidades para a produção de textos orais de gêneros mais complexos como do expor e argumentar.

Com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na qual o Ceará foi o estado nordestino que mais se destacou em 2014, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista a experiência exitosa que o estado conquistou nesse ano - altos índices de leitura, escrita e matemática, além da criação e implantação do (PAIC). Diante da relevância dessas políticas públicas voltadas para a melhoria da educação de nossas crianças não podemos deixar de enfatizar a importância do papel do professor nesse processo. Daí a necessidade de oportunizar ao professor todas as condições exigidas para que ele possa desenvolver bem o seu trabalho na sala de aula, fortalecendo o seu trabalho, na perspectiva de garantir a todas as crianças o acesso à cultura das mais variadas formas.

Isso somente poderá ser concretizado se este mediador: escutar atentamente as crianças para entender suas dificuldades; propor atividades interessantes que os levem à reflexão e ao questionamento sobre os assuntos abordados; dar continuidade aos conteúdos trabalhados; diversificar as atividades e avaliar a sua prática para ensinar cada vez melhor. Sem estas condições, as propostas não poderão ser efetivadas a contento, como foram articuladas a nível nacional.

Cada escola tem as suas necessidades e especificidades. Cada professor precisa ser incentivado a acreditar na sua atuação frente os problemas a serem enfrentados no dia a dia da sala de aula. O que faz o aluno avançar é a prática do professor que está aberto e quer aprender sempre mais. O importante não é o caráter inovador das atividades e sim a orientação que o professor sugere, sabendo criar as melhores oportunidades para a criança aprender, mesmo que muitas vezes tenha que enfrentar diariamente as condições precárias da maioria das escolas públicas de nosso país.

Na perspectiva de entendermos como esses Programas vêm sendo interpretados e desenvolvidos em cada realidade, é que, a seguir descrevemos como vem se dando o ensino da escrita na escola campo de nossa pesquisa.

3.2.2 O ensino da produção escrita na Escola Professor João Teles de Carvalho

Antes da apresentação da intervenção de nossa pesquisa, descrevemos a rotina do trabalho pedagógico da escola e da prática do professor em sala de aula, na escola campo de nossa pesquisa, com relação ao ensino da escrita. Nesse sentido, apresentamos o desenvolvimento das ações propostas na escola a partir da planilha “Tempo de Alfabetizar Letrando”, planilha essa que será explicada mais adiante, cujas propostas determinam o trabalho pedagógico em sala de aula.

O maior desafio do professor de Língua Portuguesa por ser o mais cobrado dentro das escolas pelo domínio da leitura, escrita e interpretação dos textos trabalhados em todas as disciplinas, é criar condições para que o aluno possa expressar seu pensamento no papel com sentido e significado. O que não é uma tarefa fácil, porém não impossível. Entendemos que aproveitando bem o tempo do aluno na escola, podemos ser capazes de desenvolver o nosso papel de mediador nessa tarefa, através de ações que despertem o interesse dos alunos.

Nesse sentido a Escola Professor João Teles de Carvalho, especificamente os professores de Língua Portuguesa, trabalham a aquisição do processo da escrita dos alunos, seguindo uma planilha de conteúdos elaborada pela Secretaria Municipal de Educação que serve de parâmetro para as ações a serem desenvolvidas durante um bimestre para todas as escolas municipais. Esta planilha é entregue bimestralmente aos professores por ocasião das formações do PAIC que acontecem no município.

A planilha dos conteúdos a serem trabalhados contempla um tema anual escolhido pelos professores de Língua Portuguesa. O tema – Tempo de Alfabetizar Letrando – foi o escolhido para ser abordado em todas as turmas do 5º ano do ensino fundamental durante o ano letivo de 2015.

Essa planilha trabalha o livro didático adotado, *Ápis 5º ano – Língua Portuguesa* das autoras: Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi e também o PAIC+5 – Vol. II. Para o registro das produções textuais dos alunos, estes recebem em cada bimestre um caderno de produção textual elaborado e distribuído pelo Governo do Estado, proposto pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa.

O referido instrumental é dividido em quatro tempos: *acolhida, lendo e*

compreendendo, aquisição da escrita e o para casa, que sugerem o conteúdo a ser trabalhado no primeiro dia da semana. No segundo dia da semana, os tempos são os seguintes: *acolhida, retomando o que aprendeu, aquisição da escrita, tempo para gostar de ler, produção textual e o para casa*. No terceiro dia da semana, repete os tempos do primeiro dia e no quarto dia, repete os tempos do segundo dia. Isso ocorre sucessivamente, semana a semana em todos os bimestres. No quadro a seguir exemplificamos como essa planilha é sistematizada, bimestralmente.

QUADRO 01 – Planilha dos tempos de aprendizagem

TEMPO DE ALFABETIZAR LETRANDO	
1ª SEMANA	
1º DIA	
ACOLHIDA	Oração, chamada, aquecimento e roda de conversa.
RETOMANDO O QUE APRENDEU	Retomada dos textos trabalhados
LENDO E COMPREENDENDO	Texto base: Agora... poemas – p. 106 a 108
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	Interpretação do texto – p. 109 a 110
PARA CASA	A critério do professor

Fonte: Curso de formação para professores do PAIC, ano base 2015.

Como podemos observar no quadro acima, as atividades a serem desenvolvidas em cada tempo de aprendizagem, são as seguintes: na *acolhida*, oração, chamada, aquecimento e roda de conversa. Na *acolhida* realiza-se a roda de conversa e se introduz o gênero textual a ser trabalhado durante a semana; no *lendo e compreendendo*, trabalha-se o texto-base do livro didático; na *aquisição da escrita* trabalha-se a interpretação do texto; o *para casa* fica a critério do professor que pode ser uma atividade de produção textual, uma leitura complementar, uma pesquisa.

No tempo *retomando o que aprendeu*, faz-se uma retomada dos textos e assuntos trabalhados. O quadro acima é uma amostragem de uma planilha macro que contempla ainda outros tempos como: *para gostar de ler*, em que o aluno é estimulado a fazer uma leitura por prazer, ou seja, pode escolher livremente no cantinho da leitura existente na sala, um livro, um conto, uma poesia e depois socializa para os colegas; *produção textual*, em que se faz a contextualização do gênero estudado e se introduz uma proposta de produção individual.

Na última semana do mês, faz-se uma retomada do que foi trabalhado diariamente em cada tempo com relação aos conteúdos e organizam-se as produções textuais dos alunos, concluindo os trabalhos com a apresentação dessas produções na sala, com a exposição dos

trabalhos. Bimestralmente, nessa semana acontecem as avaliações escritas em todas as turmas.

A grande dificuldade no desenvolvimento dessas ações é conseguir envolver todos os alunos nesse processo, pois alguns deles não conseguem acompanhar todas as ações nos prazos previstos e nós professores, obrigatoriamente, devemos acompanhar a rotina pedagógica prevista nessa planilha, seguindo todos os momentos estipulados nesse instrumental. Este é um sério problema provocado pelo excesso de rigidez da proposta pedagógica, a qual não se mostra maleável ao trato com um público que, como se espera em toda sala de aula, apresenta diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Outra dificuldade é manter o caderno de produção textual em dia, pois a maioria dos alunos traz as atividades do *para casa* (momento da rotina) para realizar em sala, pois não têm o acompanhamento necessário dos pais para desenvolver as tarefas em casa e precisam da orientação da professora para conseguir realizá-las como se pede. Com relação a esse aspecto, Rios (2009, p. 18) diz que:

As queixas das famílias também são recorrentes e demarcam as dificuldades na execução e entendimento da tarefa. Quanto a execução, reclamam da falta de tempo e o desinteresse dos filhos e quanto ao entendimento, a reclamação está relacionada à dificuldade de compreensão do comando da tarefa a ser realizada.

Como bem aponta Rios (2009), aliada à falta de tempo dos pais no acompanhamento das tarefas de casa, há dificuldades na compreensão destas. Essa falta de apoio dos pais no acompanhamento das tarefas de casa acaba sendo uma queixa recorrente no discurso dos professores.

À medida que nos aprofundamos nas teorias e procuramos refletir sobre a práxis, entendemos melhor essa questão, uma vez que nem sempre podemos contar com a ajuda dos pais no auxílio das realizações das tarefas escolares dos filhos, seja por falta de tempo necessário para esse acompanhamento, seja por falta de escolaridade desses pais, que lhes permitam ajudar seus filhos de forma eficaz. Dessa forma, devemos criar estratégias que possibilitem ao nosso aluno vencer suas dificuldades.

Dentre alguns referenciais teóricos que vêm nos ajudando a pensar sobre as questões acima coladas, destacamos o decálogo de um projeto de melhoria da educação em Sobral, CE, publicado pelo (INEP) em 2005, que pode nos levar à reflexão sobre o que podemos fazer em sala de aula com os alunos e como incentivar os pais como parceiros importantes no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, fora do ambiente escolar.

O referido decálogo aponta que a criança precisa de: falar, agir, brincar, ter limites, trabalhar em grupo, desenhar, ouvir histórias, contar histórias, ler e escrever, ser estimulada. As dez atividades descritas mostram que todo momento é adequado para aprender e ensinar a habilidade de ler e escrever de forma proficiente.

Dessa maneira, compreendemos o efetivo uso da escrita na sala de aula como ferramenta propiciadora de diferentes finalidades, contribuindo para o aprimoramento dos diversos letramentos. Nessa perspectiva, a escola assume realmente o seu papel enquanto principal agência do letramento, ampliando as experiências dos alunos nesse aspecto e consolidando, segundo Santos (2007), com a promoção de eventos de letramento necessários à formação de alunos como sujeitos amplamente letrados.

Nesse sentido podemos pensar em atividades para casa mais criativas, como por exemplo, a leitura de um pequeno texto e depois pedir que o aluno preencha um quadro de palavras cruzadas daquele texto; colorir desenhos relacionados a história lida em sala de aula; pedir que a criança assista um desenho animado na televisão para contar a história em sala de aula ou um fato que ocorreu na sua rua ou no sítio onde mora.

No que diz respeito aos avanços na produção da escrita podemos incentivar a criança fazer listas de compras do supermercado, escrever bilhetes aos pais e avós. Escrever mensagens de parabéns para seus amigos e primos, escrever uma experiência interessante vivida durante o dia, relatar um passeio do final de semana ou de uma consulta médica, descrever as características físicas de alguém da família, escrever uma receita de uma comida gostosa feita pela mamãe ou outra pessoa que a criança conviva, dentre outras tantas possibilidades.

Ainda na perspectiva dos avanços dos letramentos, podemos sugerir que a criança organize um álbum de fotografia com legenda dos principais eventos vividos com a sua família - aniversários, passeios, festas de natal, ano novo, carnaval; Listar compromissos como ir ao dentista, visitar alguém, cortar o cabelo, encontro com amigos, tarefas domésticas, assistir a um filme, jogo de futebol ou outras atividades esportivas com os amigos.

As atividades descritas acima são prazerosas para fazer em casa, incentivam as crianças a exercitarem a escrita e são fáceis de serem realizadas. A dúvida que permeia é se criança aprende dessa maneira ou só aprende a escrever fazendo a atividade proposta no livro didático. É claro que aprende das mais variadas formas, e as sugestões acima são exemplo disso. Acreditamos, pois, que a criança aprende muito mais através dessas atividades, nas quais se sente livre para criar, para realizar, desmanchar e fazer novamente, onde pode escolher o que fazer, como e com quem fazer e para que fazer.

Diante das colocações que acabamos de defender, percebemos que a autonomia do professor vai muito além de uma planilha estruturada com vários momentos a serem vividos na sala de aula. Podemos sim, ampliar, acrescentar, retirar, planejar outras ações para trabalhar os conteúdos e a metodologia descritos na referida planilha do 5º ano do Ensino Fundamental.

Além desse suporte pedagógico, procuramos inserir nas oportunidades que surgem, momentos interativos entre os alunos, através do diálogo, jogos, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras antigas como chibiu (joguinho com pedras) e cantigas de roda, escuta de seus comentários, argumentos, direcionando o tempo das rodas de conversa para ampliação do vocabulário das crianças, como também o espaço da biblioteca e do laboratório de informática. Conforme Brait (2014, p.128):

Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada.

Nesse aspecto torna-se importante deixarmos as crianças dialogarem livremente com troca efetiva de significados, oportunizando momentos de conversas entre elas para o exercício do falar e do escutar. De acordo com Bakhtin (1997, p. 274): “O diálogo, por sua clareza e simplicidade é a forma clássica da comunicação verbal”. A partir dessa interação comunicativa, as palavras constroem sentidos e mudam de sentido. Ao serem pronunciadas geram outras palavras. Assim as crianças podem ampliar o vocabulário inventando o sentido de novas palavras. Conforme Rojo (2000, p.68):

Produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada. Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita.

Nessa abordagem, procuramos promover momentos de interação entre as crianças para o desenvolvimento de atividades que incentivem essa prática, chamando os alunos para completarem frases no quadro, escreverem bilhetes para os pais, cartinhas para amigos, para os funcionários da escola, críticas e sugestões para a caixinha de sugestões que fica no pátio da escola, jogos que trabalhem a escrita correta das palavras, gincanas de letramentos e outras atividades que possam promover o avanço dos alunos na construção da escrita e avanço dos

letramentos na tentativa de ampliar a proposta definida pela Secretaria de Educação do Município, e relacionar a teoria que estou estudando nesse período do mestrado com a minha prática em sala de aula. Nos itens seguintes explicitamos os momentos em que foram divididos os tempos da pesquisa, compostos pelo diagnóstico e intervenção.

3.3 PRIMEIRO MOMENTO: O DIAGNÓSTICO

Passamos agora a detalhar os principais momentos desenvolvidos no processo investigativo, os quais dividimos em duas etapas: diagnóstico e intervenção. O diagnóstico, que detalharemos neste item, compreende o período de observação dos alunos e das práticas de letramentos vivenciadas na sala de aula, de forma que pudéssemos observar e analisar as dificuldades e avanços apresentados pelos discentes na produção escrita. A justificativa dos procedimentos e critérios utilizados, como também as análises dos textos dos alunos referentes a este diagnóstico encontram-se detalhados a seguir.

Com o propósito principal de identificar e acompanhar as dificuldades dos alunos na produção de seus textos, com foco nas práticas de letramentos presentes na escola, ou não, trabalhamos duas atividades em sala de aula de modo que os alunos pudessem expressar de forma oral e escrita, suas principais dificuldades na construção dos textos e também os seus possíveis avanços. Nesse sentido esta fase foi de grande relevância para a sistematização dos trabalhos, pois oportunizou um tempo considerável para observação dos alunos, da prática pedagógica e uma atenção maior para as produções textuais dos alunos numa abordagem investigativa da práxis.

Este diagnóstico foi realizado durante o mês de setembro de 2015, da seguinte forma: Nos primeiros dias de setembro deixamos as funções de regente da sala e passamos a iniciar as atividades de pesquisadora na mesma sala agora na responsabilidade de outra professora, no desenvolvimento das ações realizadas com os alunos.

Nesta perspectiva, o diagnóstico foi planejado não só com foco nas dificuldades, mas como meio de oportunizar aos alunos momentos de vivências das práticas sociais da escrita na escola. No que se refere às principais dificuldades dos alunos em produzir seus textos, já que são várias e os acompanham ao longo da vida escolar, optamos por identificá-las com a participação dos alunos, através de atividades em duplas e individualmente nas quais eles tinham a oportunidade de observar o texto do colega, comparar a escrita das palavras com os textos estudados na sala de aula, partilharem os erros e os acertos a partir da correção dos textos, contribuindo assim, para as práticas de letramentos. Como enfatiza Bortone (2008,

p.79) “É essencial respeitar o ponto de vista do aluno e seu potencial criativo, desde que possamos mediar seu processo de planejamento e estruturação do texto a ser escrito”.

O cotidiano da sala de aula serviu de referência para o período da observação dos alunos durante as duas primeiras semanas do mês de setembro. Nesse período de observação utilizamos 8h/a (oito horas/aula), por semana para conversarmos individualmente com os alunos, verificarmos suas produções textuais, acompanharmos o desenvolvimento das atividades da rotina da sala de aula, observarmos as reações e as expectativas dos alunos sobre as propostas de trabalho da professora, escutarmos suas histórias, observarmos os procedimentos realizados pela professora e os encaminhamentos propostos por ela para incentivar os alunos a participarem das atividades.

As ações descritas acima só foram possíveis porque a sala de aula estava sob a responsabilidade de outra professora a qual foi escolhida pela diretora da escola devido fazer parte do quadro efetivo da instituição, ter experiência docente com as turmas do quinto ano e trabalhar com os alunos no contra turno no reforço da leitura e da escrita. A referida professora também com formação em Letras sempre participou dos planejamentos coletivos dos professores. Depois da concessão do afastamento do exercício da docência devido o mestrado nossa função a partir de então seria de pesquisadora, sendo a sala de aula o nosso laboratório de pesquisa e os alunos, participantes ativos dessa investigação.

Como a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa é de 10 horas/aula semanais, ou seja, duas horas de aula por dia, optamos por comparecer à escola duas vezes por semana para procedermos com as observações e registros necessários para o diagnóstico das principais dificuldades e os possíveis avanços dos alunos e planejarmos as duas atividades deste diagnóstico com a professora da turma.

Reconhecendo a importância do exercício da escrita como forma de aprender a escrever, e percebendo no outro uma parceria eficaz nesse processo, elaboramos a primeira atividade que serviu de instrumento para detectarmos as primeiras dificuldades e avanços dos alunos no processo da escrita.

A primeira atividade escolhida para realizamos o diagnóstico foi o trabalho com o gênero fábula. Optamos pela fábula como texto inicial, porque é um gênero que os alunos já conhecem e há interesse deles por essas histórias. Como também porque é o gênero textual que mais se aproxima das características do conto. Assim eles poderiam sentir-se mais a vontade para criarem seus textos com mais segurança ou mesmo avançaram em outros aspectos, como por exemplo, reconhecendo na escrita uma possibilidade de expressão e organização das ideias através do texto escrito, na perspectiva de avançarem na ampliação do

vocabulário através do diálogo e das discussões provocadas pelas ideias para a construção do texto.

Desse modo, essa atividade foi planejada com o objetivo de conhecer as dificuldades dos alunos na produção da fábula e também oportunizar um momento de discussão em duplas para que o texto fosse escrito e transformado numa única história à ser entregue a professora. A referida atividade foi realizada na terceira semana do mês de setembro de 2015, cujo planejamento se encontra na íntegra em nossos apêndices (ver apêndice A desta pesquisa).

no apêndice A.

Devido à motivação dos alunos em escreverem a fábula, optamos por planejar uma segunda atividade diagnóstica com o gênero conto, como ponto de partida para a abordagem sobre o gênero textual a ser trabalhado na fase da intervenção pedagógica. Somado a isso está a necessidade de conhecermos as dificuldades dos alunos na construção do conto e suas expectativas com relação a esse gênero textual, dando outra oportunidade para que eles possam vivenciar mais uma prática da escrita na perspectiva dos letramentos em sala de aula. Perspectiva que objetivamos trilhar com os alunos ao longo do desenvolvimento de todas as atividades na fase de intervenção.

Nesse momento inicial do trabalho com o conto, planejamos somente explicar a estrutura do gênero e solicitar dos alunos que produzissem outro final para a história. Pensamos enfocar também nesta atividade, a ideia de coerência e coesão, sem aprofundar esses critérios, até porque não podemos cobrar textos coesos e coerentes dos alunos nesta fase de desenvolvimento cognitivo, nem tampouco cursando ainda o quinto ano do Ensino Fundamental. Como diz Marcuschi (2008, p. 65): “Vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”. Assim, os gêneros textuais tanto escritos quanto orais nos proporcionam a estruturação do nosso conhecimento em todas as fases da vida cada vez que nos são apresentados e trabalhados com esta finalidade. Podemos dizer que os gêneros textuais são formas de interagirmos socialmente no mundo, independente da idade. É o instrumento de toda situação comunicativa.

A referida atividade foi trabalhada na última semana do mês de setembro de 2015, antes da realização das avaliações do terceiro bimestre. Combinamos com a professora que a avaliação de Língua Portuguesa contemplaria o gênero textual conto, como meio de desdobramento da atividade realizada em sala. Com essa proposição, pretendíamos evidenciar o significado de se trabalhar a escrita com objetivos claros e uma finalidade para que os alunos pudessem perceber a importância daquela atividade para obtenção de um melhor

resultado na sua avaliação. O planejamento da segunda atividade se encontra em nossos apêndices (ver apêndice A desta pesquisa).

Esta atividade teve como foco principal, a explanação das características do gênero conto, pois conforme Gotlib (1985, p.12) “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”. Esse paralelo instiga a imaginação da criança e exercita a abstração. Além desses pontos fortes, verdade x mentira, real x imaginário, realidade x ficção gerarem interessantes debates na sala, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da oralidade, capacidade de argumentar, criar histórias, recontar fatos presenciados na rua, enfim, podem abrir um leque de oportunidades para os alunos expressarem seu pensamento de forma livre e crítica através do diálogo. Conforme explicita Bakhtin (1997, p. 301):

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

A realização de um diagnóstico para apontar as principais dificuldades dos alunos requer uma observação sistemática do professor pesquisador, acompanhamento das produções textuais realizadas e a seleção de critérios que mostrem claramente as fragilidades dos alunos, seus medos e incompreensões com relação à escrita.

Por ocasião dessa observação com o olhar mais investigativo, pudemos perceber avanços que antes na função de professora da sala deixamos passar despercebidos. Não enxergamos, enquanto professores, que eles ajudam uns aos outros, são sensíveis e deixam fluir as emoções enquanto fazem as leituras. São criativos e questionadores. Quando perguntam é porque desejam uma resposta que os convençam.

Como analisar textos não é tarefa fácil e exige critérios a serem seguidos, selecionamos três, para a análise das produções textuais com base nos critérios adotados para análise das produções textuais dos alunos que participam das Olimpíadas de Língua Portuguesa que envolvem todos os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Os critérios que serviram como norteadores de nossa análise foram os seguintes: 1- Título/Tema; 2- Características da Narrativa e Adequação ao Gênero e 3- Convenções da Escrita que são sugeridos no caderno do professor - orientação para produção de textos constante do material pedagógico das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Tais critérios serviram para as análises das produções textuais dos alunos das duplas

denominaremos de duplas A, B e C na primeira atividade como amostragem nesta etapa do desenvolvimento da pesquisa. A escolha dos textos dos referidos alunos se deu seguindo o grau de dificuldade na construção da fábula. Quem mais se aproximou ou mais se distanciou aos objetivos propostos na atividade. Os critérios para análise das fábulas produzidas foram escolhidos segundo as características do referido gênero textual e socializados com os alunos antes da realização da atividade.

Os textos foram escolhidos seguindo os critérios das narrativas, tomando como referência os seguintes: adequação ao gênero; outro final para a história criado pelo aluno, adequado ao conto e sentido do parágrafo com relação ao texto do conto “A menina dos brincos de ouro”. O conto trabalhado encontra-se nos nossos anexos. (ver Anexo A).

Os critérios da intencionalidade e da situacionalidade não foram analisados nesse diagnóstico porque, nesse momento, não foram trabalhados com os alunos, nem o conto foi escrito na sua totalidade, somente o parágrafo final. Tais critérios serão abordados na produção final dos alunos, ou seja, nas análises dos contos produzidos como resultado de uma das ações propostas no módulo três da sequência didática na intervenção.

Terminado o diagnóstico, o segundo momento foi a intervenção, à qual detalharemos no item a seguir.

3.4 SEGUNDO MOMENTO: A INTERVENÇÃO

O segundo momento da pesquisa foi a intervenção. Planejada a partir do diagnóstico, e fundamentada teórico-metodologicamente nas discussões sobre a escrita na perspectiva do letramento, essa ação na pesquisa buscou desenvolver nos alunos habilidades e competências necessárias à construção do gênero conto.

Nessa perspectiva, pretendemos mostrar de forma detalhada todas as ações vivenciadas com os alunos na expectativa de valorizar o conhecimento prévio das crianças sobre o gênero a ser abordado. Na tentativa de provocar o interesse dos alunos para a possibilidade de seus avanços na produção de textos, tendo o gênero conto como ponto de partida para realização dos trabalhos, buscamos focar a dinâmica dos trabalhos considerando as práticas de letramentos que podem ser vivenciadas na sala de aula. Como afirma Bortone-Ricardo (2004, p. 75):

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que

definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

Esse conhecimento pode ser valorizado na escola para que as crianças percebam a importância das aprendizagens promovidas no ambiente escolar e sejam capazes de levar o que aprenderam na escola para suas vidas fora do ambiente escolar. Cabe também a nós, enquanto formadores, proporcionarmos aos alunos todas as oportunidades de letramentos que possam ampliar esse conhecimento. Desafio que propomos, ao realizar com os alunos, as ações previstas na sequência didática que será apresentada detalhadamente mais adiante.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita como prática social, acreditamos que compete a nós professores a responsabilidade de integrar à nossa prática culturas locais e globais, através dos vários gêneros textuais a serem disponibilizados para os alunos, conforme sua série. Neste caso, especialmente, o gênero textual conto, por não ter sido contemplado entre os gêneros textuais do livro didático adotado e fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

No nosso entendimento a apresentação da situação a partir do gênero conto pode viabilizar a produção inicial de maneira interessante para os alunos, pois é dada a oportunidade de construir as representações da situação comunicativa proposta naquela etapa da execução da atividade de linguagem, com um gênero textual novo que eles podem aprender de forma sistematizada, a partir de atividades propostas para este fim.

Nessa fase pensamos oferecer aos alunos as informações necessárias ao desenvolvimento do conto, ou seja, seus elementos constitutivos: personagens, ações, lugares, tempo, preparando-os para as outras etapas da sequência didática que são os módulos e a produção final, conforme serão explicados no item a seguir.

3.4.1 A Sequência didática: abordagem teórico-metodológica

A sequência didática é um instrumento que apresenta um processo de ensino organizado por etapas e tem como foco central uma intervenção pedagógica. Compreende a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e por último a produção final e o procedimento de avaliação.

Uma sequência didática tem o fim específico de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero oral ou escrito, permitindo-lhe avançar no ato de escrever ou falar de forma mais coerente numa determinada situação comunicativa. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Assim,

em todas as situações de aprendizagem, qualquer ação educativa sistematizada deve ser planejada.

Nas situações em que a complexidade dos conteúdos exige um planejamento prévio, elaborado e que possa apontar resultados relevantes, as sequências didáticas surgem como uma possibilidade de se garantir os resultados esperados em sala de aula. De acordo com Oliveira (2013), essa metodologia surgiu na França nos anos 1980 e aqui no Brasil começou a ser utilizada a partir da década de 1990, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entendida como ferramenta de apropriação da língua de forma mais abrangente, já que sua principal metodologia está no estudo de texto.

A proposta da sequência didática apresenta meios para o conhecimento e/ou reconhecimento das expectativas e necessidades dos alunos, já que oportuniza uma sondagem inicial, apresentando aos educandos o projeto de trabalho a ser desenvolvido, etapa por etapa. Na primeira etapa denominada *apresentação da situação*, devemos expor detalhadamente ao aluno todos os passos da sequência, esclarecendo nesse momento o que objetivamos do início até o final da sequência no que se refere à situação de comunicação que se pretende a partir de um gênero textual, esclarecendo o processo do trabalho a ser desenvolvido, as atividades a serem realizadas, os instrumentos utilizados e os critérios de avaliação.

A segunda etapa consta de uma produção inicial feita de acordo com o gênero a ser abordado durante a realização das atividades dos módulos, anteriormente definido por ocasião da apresentação da situação. Nesta etapa, o aluno terá oportunidade de mostrar para o professor suas inferências sobre o gênero textual, como também suas dificuldades.

A terceira etapa é constituída pelos módulos. Tantos quantos se fizerem necessários para os alunos avançarem na superação de suas dificuldades. Os módulos são compostos de diversas atividades que oportunizem o exercício da escrita, a partir da identificação das dificuldades dos alunos.

Na quarta e última etapa da sequência didática temos a produção final dos alunos, que pode ser apresentada para a comunidade escolar como culminância dos trabalhos propostos, organizada pelos próprios alunos com o apoio do professor. Nesta etapa o aluno terá oportunidade de expressar tudo que aprendeu sobre o gênero estudado através de uma produção escrita. Os conhecimentos adquiridos poderão ser avaliados pelo professor de forma somativa e formativa, investindo nas aprendizagens e no progresso do domínio do gênero trabalhado.

Dessa forma bem detalhada a sequência didática pode promover a aprendizagem da escrita na perspectiva dos letramentos, valorizando o conhecimento prévio do aluno e

ampliando esses conhecimentos a partir de um gênero textual abordado no desenvolvimento das ações realizadas com os alunos. Nesta abordagem percebemos a escrita como prática social e a língua trabalhada de forma reflexiva na interação aluno/situação comunicativa/professor.

Para Schneuwly & Dolz (2004), a sequência didática segue uma perspectiva construtivista, interacionista e social e apresenta situações de interação através da realização de atividades intencionais, com a finalidade de atender as necessidades e expectativas dos alunos.

Oliveira (2013, p. 54), assim define os passos a serem seguidos em uma sequência didática:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Questionamento para problematização do assunto a ser trabalhado;
- Planejamento dos conteúdos;
- Objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação de resultados.

As sequências didáticas oportunizam ao professor, ao mesmo tempo em que as informações sobre um gênero textual ou outro conteúdo são transmitidas, sequenciar atividades motivadoras de escrita, leitura e pesquisa em torno do gênero selecionado.

Em consonância com o exposto acima e a importância de se desenvolver nas escolas uma prática baseada no planejamento, tendo como foco as necessidades dos alunos e com objetivos bem definidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais assim orientam:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas (...) por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. (BRASIL, 1997, p. 45).

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004), o trabalho com sequência didática aponta a importância de alguns pontos que merecem a nossa reflexão enquanto professor responsável pelo processo da escrita de nossos alunos. São eles: princípios teóricos subjacentes ao

procedimento, caráter modular, diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita e a articulação entre o trabalho na sequência didática e outros domínios de ensino de língua.

Somado a isso, está a relevância das finalidades gerais que concretizam este procedimento de ensino, de expressão escrita e oral. Tais finalidades também são descritas por Schuneuwly e Dolz (2004, p. 93):

- Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

As características apontadas acima nos levam à compreensão das especificidades deste procedimento, no sentido de organizarmos nossa intervenção pedagógica pensando nestes pontos essenciais para uma melhor aprendizagem do gênero textual que nos propusemos a trabalhar com os alunos. De acordo com Preto (2001), a sequência didática é um procedimento pedagógico que não necessariamente trabalha somente os gêneros textuais. Portanto, em consonância com o pensamento do autor, podemos trabalhar qualquer conteúdo seguindo uma sequência didática.

Nessa perspectiva, Oliveira (2013, p.53), também aponta que a sequência didática :

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Conforme o esquema proposto por Schineuwly & Dolz (2004), a proposta da sequência didática que nos propusemos a realizar, está estruturada com a apresentação da situação, a produção inicial, o módulo 1, módulo 2 e módulo 3 com os respectivos objetivos, atividades e cronogramas, ou seja, a descrição do conjunto destas atividades distribuídas nos três módulos, a produção final e a avaliação com previsão de tempo e detalhamento da metodologia abordada. Esta sequência pode ser visualizada na sua totalidade em nossos apêndices. (ver apêndice B desta pesquisa).

Conforme a abordagem dos autores citados acima, passaremos a descrever cada etapa

da sequência didática que sistematizou nossa intervenção pedagógica em resposta ao segundo objetivo desta pesquisa, que trata de desenvolver nos alunos habilidades e competências necessárias à construção do gênero conto.

A primeira etapa deste procedimento de ensino é apresentação inicial, a qual deve ser o cartão de visita de todo o processo de desenvolvimento da sequência didática. Colocamos para os alunos de forma sutil, mas com foco em favor do conhecimento que poderá resultar nos avanços dos alunos, tanto no processo da escrita como na produção do gênero conto e nas práticas dos letramentos.

O despertar da consciência sobre aquilo que possuímos como conhecimento adquirido e aquilo que poderá ser ampliado, podem transformar os momentos vividos na sala de aula em um rico aprendizado para a vida. O momento inicial propõe um direcionamento das atividades planejadas, ao mesmo tempo em que aponta o tempo e de que forma estas atividades serão desenvolvidas. Não que a proposta depois de apresentada transforme-se em lei a ser seguida, pelo contrário, pode ser modificada sim, inclusive atentando para os comentários dos alunos para a realização ou a retirada de alguma atividade que ele julgar necessário. No caso, a sequência deve ser (re) planejada e apresentada à turma em outro momento.

Nesse primeiro momento abordamos as questões relevantes para o desenvolvimento da proposta e para o trabalho como um todo. Buscamos conquistar o aluno para que o mesmo se interesse e perceba a importância de cada etapa apresentada. Isso permite também que haja espaço para que o aluno coloque seus comentários, o que é fundamental nesse primeiro contato com a proposta de trabalho.

A abordagem inicial das ações da sequência didática apresentam duas funções imprescindíveis ao sucesso da atividade. A primeira função se relaciona à motivação do aluno a se engajar no projeto de trabalho, sentindo-se coparticipante no desenvolvimento das ações e o exercício da nossa sensibilidade enquanto professor ao introduzirmos o tema ser trabalhado, desprovidos da autossuficiência e do poder, do dono da verdade. Assim, propormos meios para que o aluno sinta-se convidado a participar das ações como colaborador no processo.

Nessa proposta de trabalho pensamos deixar o aluno interagir desde o primeiro momento, expondo suas ideias e opiniões a respeito do que foi planejado. Agindo dessa forma, ousamos conquistar a confiança do aluno e o interesse pelo trabalho apresentado. Como enfocam Schneuwly e Dolz (2004, p. 86), “Desta forma, a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência como o aluno”.

A segunda função, não menos relevante, se relaciona com a primeira produção textual e a última. É através dessas produções que o aluno terá oportunidade de observar suas primeiras dificuldades e os possíveis avanços obtidos ao longo do desenvolvimento do trabalho. Poderão verificar com clareza que a atividade oportuniza vários momentos para o exercício da escrita, mostrando as habilidades e inabilidades percorridas por eles durante o processo.

Nesse momento é importante que os alunos sejam motivados a tomarem consciência que a primeira produção determina os próximos passos a serem seguidos, possibilitando o surgimento de ideias de como sistematizar melhor os trabalhos a serem desenvolvidos e, conseqüentemente, abrindo possibilidade para reorganizar a seqüência.

Este é também um momento propício para pensarmos qual o melhor caminho para conduzir as ações até se chegar à produção final dos alunos, como resultado dos esforços e das aprendizagens do início ao fim da proposta apresentada. Nesse primeiro contato é interessante frisarmos ainda, com os alunos, a importância da escrita nas nossas vidas, mostrar para eles porque se escreve. Saber escrever é hoje uma necessidade de sobrevivência, pois em sociedades como a nossa na qual quase tudo é intermediado pela escrita, saber ler e escrever é fundamental.

E os letramentos novos que surgem com o advento da escrita? Saberíamos acessar as tecnologias sem o domínio da escrita? Enviar um e-mail, passar mensagens para os amigos nos grupos criados através do *whatAsap*, acessar a *internet*, utilizar os jogos digitais? Estes questionamentos foram apresentados à turma durante as explicações na sala de aula que foram relevantes para os alunos pensarem na escrita como prática social.

Assim, propusemos enfatizar a escrita como prática necessária à inserção na sociedade letrada e a função que ela exerce nesse sentido para uma melhor qualidade de vida. Pensamos que é através do domínio da escrita que poderemos adquirir meios de inserção no mundo da cultura, acesso ao mercado de trabalho, oportunidade de competir de igual para igual e a reflexão de como contribuir para a transformação das injustiças presentes na nossa sociedade.

Nessa perspectiva, podemos observar e valorizar o aluno como autor de seus textos, atentando para a criatividade e os saberes adquiridos fora da escola, para podermos, a partir daí, introduzir os critérios da textualidade que pretendemos abordar nessa seqüência. Dentre eles, o critério da intencionalidade e da situacionalidade, como forma de dar sentido ao texto, tanto para o autor como para o leitor dos textos produzidos pelos alunos.

Nesse sentido, Bortone (2008, p. 77), destaca que:

A escrita, muito mais do que inspiração, requer do escritor conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, claro, trabalho e dedicação no processo de construção do texto propriamente dito.

Seguindo o pensamento da autora, não poderemos reproduzir para os nossos alunos, o ensino da produção textual de forma inadequada, descontextualizada da realidade dele e da comunidade em que vive, distante de seu contexto social e de sua essência enquanto pessoa em formação, mas sim, contribuindo para que o nosso aluno possa adquirir proficiência na escrita.

É fundamental entendermos e levarmos o aluno a entender que, quando escrevemos na vida real, o fazemos para nos comunicar com o mundo, com diferentes leitores e realidades. É necessário fazermos as adequações à finalidade do texto, ao seu formato e gênero específico e atentarmos à formalidade da linguagem. Essa prática deve apontar para o quanto é importante respeitar o pensamento criativo do aluno, seu ponto de vista e conhecimentos, desde que possamos mediar todo o processo da produção textual.

No momento da produção inicial é importante ainda refletirmos com o aluno sobre a produção final, não com foco apenas no processo de análises dos textos, mas como instrumento norteador que poderá apontar para a melhoria da produção textual de cada um.

Nesse momento é propício deixarmos de forma clara os objetivos propostos e critérios que são utilizados para análises de suas produções.

Entendemos que a construção do conhecimento se dá por etapas. Desde as mais simples até as mais complexas e conforme a interação do saber já adquirido e a forma como os novos saberes são ampliados nesse processo. Nesse sentido os módulos vislumbram fatores fundamentais para que essa solidificação de conhecimentos ocorra de maneira sistematizada.

Podemos utilizar esta metodologia para elaboração das mais variadas atividades, de modo mais aprofundado, na busca de novas estratégias de ensino para que os alunos possam avançar no processo da escrita. Além de trabalharmos as dificuldades de produção textual dos alunos, trabalhamos também a ampliação do vocabulário e a interação das crianças com a atividade proposta. A intenção é criar mecanismos que possam ajudar os alunos a compreenderem as informações necessárias para a construção do gênero textual abordado nessa sequência didática.

Os módulos não são elementos fixos e imutáveis. Antes de qualquer coisa, servem para atender as necessidades dos alunos e podem oferecer meios para melhoria de suas aprendizagens. As atividades propostas no módulo 1, módulo 2 e módulo 3 da sequência

didática foram elaboradas na intenção de proporcionarmos aos alunos momentos de aprendizagens e avanços na produção escrita através do gênero conto. Como afirma Bettelheim (1980, p.206), “A estória só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos”.

Com base no pensamento do autor, escolhemos o conto *A Rainha das Neves* de Hans Christian Andersen e o filme *Frozen* como atividade inicial para o módulo 1(um).

A escolha tanto do conto como do filme se dá na perspectiva de trazerem novos horizontes para a imaginação das crianças, além de mostrarem outras realidades que os alunos precisam conhecer para aprenderem a comparar e formar suas próprias opiniões sobre o mundo que as cercam.

A razão de nossa escolha se fez também pelo interesse dos alunos na mídia televisiva e o gosto por filmes de animação. Também, devido à motivação que a atividade pode provocar nas crianças para participarem das outras atividades previstas nos módulos subsequentes.

O gênero conto pode fazer parte do dia a dia das crianças e elas poderão nem saber disso. Elas escutam e contam muitas estórias nas suas vivências com os amigos, a família, as pessoas idosas, como também através dos meios de comunicação. A função social do conto além de produzir literatura é contribuir para educação moral da criança.

Enquanto diverte a criança, o conto esclarece sobre si mesmo e o mundo e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Além de ser uma obra literária facilmente entendida pela criança, como afirma Bettelheim (1980, p. 90): “A criança intuitivamente compreende que, embora estas estórias sejam irreais, não são falsas; que ao mesmo tempo que os fatos narrados não acontecem na vida real, podem ocorrer como uma experiência interna e de desenvolvimento pessoal”.

Nesse sentido, ao explicarmos as características formais de um gênero, como o conto, por exemplo, devemos orientar os alunos para compreenderem suas especificidades e que estas se apresentam em todos os textos desse gênero: personagens, diálogos, espaço, tempo, clímax, desfecho, formato, independente do estilo em que foi construído e de seu autor.

No módulo 2 (dois) nossa intenção foi mostrar através de exemplos concretos que o gênero conto não apresenta num único formato, sem, contudo fugir de suas características. Enfatizamos que o conto por ser uma obra de arte literária varia conforme seus usos literários e a intencionalidade do autor para interagir com os seus leitores.

Neste sentido, explicamos que existem diferentes tipos de contos, ou seja, o conto maravilhoso, o conto de fadas, o conto moderno, o conto literário, o conto excepcional. Segundo Gotlib (1985, p. 12): “Há vários modos de se construir esta “unidade de uma mesma

ação”, neste “projeto humano” com uma ‘sucessão de acontecimentos’”. Nos contos, realidade e ficção não têm limites. É um gênero textual que aguça a imaginação da criança.

Aproveitarmos o momento para fortalecer a conversa sobre os recursos narrativos, estrutura que o autor usa para prender a atenção do leitor, como também instigarmos a comparação e análise dos ambientes e dos períodos em que as histórias acontecem.

E finalmente no módulo 3 (três) nossa intenção maior foi ajudar os alunos a produzirem um conto a partir das explicações apresentadas sobre o conto de fadas e o conto moderno. Esta produção é apresentada como produto final da sequência didática.

A partir das ações deste módulo esperamos que os alunos possam compreender a estrutura do gênero textual estudado nos módulos anteriores, tendo a oportunidade de avançar no processo da escrita, no sentido de construir seus textos com mais facilidade.

Nesse sentido procurarmos mostrar o texto como um jogo divertido, costurado passo a passo até chegar ao todo de forma simples e bem elaborada. Sem darmos ênfase à questão dos mecanismos de coesão apontados por Marcuschi (2008), (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical), uma vez que estes mecanismos não são foco em nosso estudo. Entretanto, ressaltamos que não é nossa intenção desmerece-los, já que se fazem importantes para nossa compreensão, enquanto educadores, na construção da coesão e coerência textual nas produções dos alunos.

No caso do gênero textual abordado, procurarmos seguir os elementos que lhe são característicos, para sua construção como: introdução, complicação, clímax e o desfecho da história. Para que possa haver maior compreensão por parte dos alunos para relatar o seu jogo. Além de levarmos o aluno a reconhecer que todo texto parte de um todo, ou seja, de um contexto (cultural, social), conforme o ambiente do autor ou do leitor.

Segundo Marcuschi (2008, p. 129), “A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”. Assim, de acordo com o pensamento do autor, podemos tomar como exemplo o *WhatAsap*, um aplicativo bastante popular entre os alunos, no qual eles conseguem utilizar (na maioria das vezes), a linguagem – verbal e/ou não verbal - de acordo com a situação comunicativa.

Para construirmos este elo entre texto e tecnologia, oportunizarmos a criança a pensar sobre os meios de chegarmos à produção de determinado tipo de mensagem, instigando à situação comunicativa com alguns comentários os quais destacamos: para escrever uma mensagem através do celular o que vocês precisam fazer? Há possibilidade de escrever mensagens através do telefone fixo? Para enviar vocês precisam de que? Podemos passar uma mensagem se estivermos desconectados?

Assim, para escrever um texto precisaremos atentar para o meio onde vive o leitor, seus costumes, suas vivências para que possa haver entendimento da mensagem, ou seja, a interpretação do texto. Abordando desta forma o critério da situacionalidade que é uma das formas do texto se adequar ao contexto de seus usuários.

Tanto a intencionalidade como a situacionalidade dizem respeito aos caminhos a serem seguidos para elaboração de textos com coesão e coerência. Princípios básicos para elaboração de um bom texto. Segundo Marcuschi (2008, p.126): “A intencionalidade diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que eu fizesse com aquilo”. E sobre o critério da situacionalidade, de acordo com Marcuschi (2008, p.128): “Não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”.

Nesse sentido, ao ensinarmos a escrita nos é dada a responsabilidade de entendermos que o processo de produção textual exige uma preparação por parte do escritor, pois é preciso instigar no aluno primeiro a vontade de escrever e depois seguirmos as regras para a construção de um bom texto.

Em todas as atividades dos módulos (1, 2 e 3), propusemos trabalhar intensivamente e por que não dizer, exaustivamente as dificuldades observadas na fase diagnóstica da pesquisa com o fim de oportunizarmos o avanço e a consolidação das habilidades necessárias ao desenvolvimento da escrita dos alunos do 5º Ano.

Com base na situação de comunicação podemos destacar algumas destas habilidades que estão relacionadas ao gênero narrativo do qual o conto faz parte. Quais sejam: reconhecer a situação de comunicação; levantar conteúdos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores; manter o esquema textual da narrativa: situação inicial, conflito ou clímax e desfecho; empregar recursos de coesão para articular os acontecimentos da narrativa; escrever textos demonstrando ter compreendido o princípio geral da escrita, mesmo que apresente erros ortográficos; revisar os textos quanto à preservação do esquema textual próprio do agrupamento e das características do gênero conto.

As habilidades descritas acima são levadas em consideração no momento das análises das produções textuais dos alunos e foi a partir delas que selecionamos os critérios de análises dos textos dos alunos. As referidas habilidades constam na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do PAIC.

A produção final da sequência didática é um momento que pode gerar grande expectativa tanto para os alunos como para os professores. É o momento da culminância de todo o trabalho desenvolvido na sala de aula. Caracteriza-se como o momento no qual os

alunos finalmente apresentarão para a comunidade escolar aquilo que produziram e organizaram durante o período previsto para a realização das atividades. Nesse momento, os alunos serão motivados a sentirem-se capazes de organizar e encorajados a realizarem um evento em que a comunidade participará das ações planejadas anteriormente com a ajuda da professora. Sentir-se-ão responsáveis e capazes de realizar um grande momento de aprendizado e conseqüentemente de novos letramentos compartilhados com a comunidade.

Nesse sentido a proposta de apresentação da produção final não deve ofuscar as outras atividades vivenciadas em sala de aula para se chegar até aquele momento, ou seja, a última etapa do trabalho só terá êxito se as outras etapas forem bem trabalhadas em termos de organização, cumprimento de horários e sistematização das ações a serem realizadas. É interessante acrescentarmos que a organização das atividades de apresentação da proposta final dos trabalhos ficará a critério das crianças, a fim de exercerem a autonomia e criatividade tão necessárias nesta fase do desenvolvimento.

Dessa forma, atentarmos para as limitações dos alunos, seus medos e inquietações frente ao grande momento no qual serão os protagonistas, as personagens principais, os artistas da hora, oferecendo o suporte necessário para que os alunos pudessem sentir-se seguros, acolhidos e capazes de liderarem com as atividades previstas para a culminância dos trabalhos.

Como afirma Rojo (2012, p.83), “O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar”. Assim não poderemos deixar de lado as tecnologias presentes na escola e na vida cotidiana dos nossos alunos cidadãos da era digital e da sociedade letrada.

Para finalizarmos as nossas considerações sobre as etapas da sequência didática, se faz interessante descrever sobre a avaliação apontada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 90), “A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação do tipo somativo”. Nossa pesquisa não teve como foco a avaliação, isso justifica o fato de não consolidarmos o pensamento dos autores a esse respeito, em nossa pesquisa.

O importante para nós é a definição e socialização dos critérios avaliativos desde a proposta inicial dos trabalhos até a produção final para deixarmos os alunos informados do processo das análises de seus textos e qual a finalidade dessas análises, contanto que os alunos reconheçam os elementos trabalhados em aula que foram norteadores nos critérios avaliativos. (SCHNEUWLI & DOLZ, 2004).

Ainda como apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 90): “Esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final. E que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nesse sentido, optarmos por avaliar os trabalhos realizados em cada módulo, no final do respectivo módulo. Antes, esclarecendo às crianças sobre o que elas iriam avaliar, como e por que avaliar uma atividade, o sentido da avaliação de um trabalho realizado na escola ou fora do ambiente escolar, como nas suas casas por exemplo, E assim, através dessa comparação, mostrar às crianças que a avaliação faz parte do processo de toda e qualquer ação.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.91), “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas”. Assim, os alunos podem sentir-se valorizados e incentivados a darem sua parcela de contribuição para o desenvolvimento das ações da sequência didática. Através da produção final o aluno poderá perceber seus possíveis avanços, elevar a autoestima e sentir-se autor de seu próprio texto. Como apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 90): “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

Além disso, é fundamental ressaltarmos a validade da orientação da prática docente para a concepção de que avaliação é um procedimento para a melhoria da qualidade de nosso trabalho e das aprendizagens dos alunos.

A produção final apresentada pelos alunos foram os contos, onde foi possível analisá-los considerando a estrutura do respectivo gênero textual na forma como eles conceberam e como o que lhes foi apresentado nos três módulos da sequência didática. Por fim, permitirá avaliarmos os progressos alcançados, a interação dos alunos na sala e o domínio, ou não, dos conteúdos trabalhados e o gênero abordado durante a sequência didática.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO: DIFICULDADES E AVANÇOS

Este capítulo contempla todo o processo de análise, para tanto retomamos aqui nossas questões de pesquisa: Quais as principais dificuldades de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na produção de seus textos escritos? E como desdobramento: como esses alunos podem avançar no processo da escrita como prática social, através de uma intervenção pedagógica com o gênero conto que possa vencer essas dificuldades? Essa questão de pesquisa nos levou a estabelecer como objetivo geral, compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na produção textual, através do

gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social. Desse modo, neste capítulo, a partir das situações diagnósticas analisamos a escrita dos alunos, tomando como referência o conto como gênero textual.

Para estas análises partimos do entendimento da linguagem como interação, assim sendo a escrita também se constrói através desses processos, o que implica em considerar as diferentes funções que assume de acordo com os contextos sociais onde está inserida. Dessa forma, é função da escola proporcionar aos alunos acesso aos mais diferentes gêneros textuais presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, dividimos esse processo de análise neste capítulo em três subitens: o primeiro e o segundo compreendem o diagnóstico; e o último, a intervenção. O diagnóstico englobou duas atividades, cujas análises considerou um *corpus* composto por 8 (oito) textos os quais foram selecionados com base nos seguintes critérios: os que mais se aproximaram e que mais se distanciaram do gênero em análise. O primeiro texto foi escrito em duplas o segundo individualmente. Os textos foram codificadas por letras maiúsculas do alfabeto. A segunda atividade diagnóstica proposta foi a produção de um parágrafo dando um final diferente para um conto que foi apresentado aos alunos com esta finalidade. Com o material para análise em mãos, optamos por trabalhar com uma amostra representativa desses textos, levando em consideração fatores como tempo de execução da pesquisa e compreensão dos objetivos pretendidos. Assim, para a análise da produção textual dessa segunda atividade escolhemos os textos de cinco alunos.

Na análise dessa atividade escolhemos apenas três critérios seguindo a mesma perspectiva das análises anteriores, assim organizados: O critério 01 – Adequação ao Gênero, o critério 02 - Final do Conto e o critério 03 – Sentido do parágrafo. No critério número 01 os alunos deveriam seguir as características do conto apresentado, mas poderiam criar outras ações dentro do parágrafo. Para responder ao critério 02, os alunos foram informados que poderiam escrever um novo final para o conto sem fugir do tema proposto no conto original e por último, para atender ao critério 03 pedimos aos alunos que apresentassem um parágrafo com início, meio e fim.

O último subitem se refere à análise da produção final dos alunos, resultado do processo interventivo vivenciado ao longo da pesquisa, cujos critérios serão detalhados no referido item. Assim com o intuito de atendermos nossas questões e objetivos de pesquisa, iniciamos no item a seguir nossas reflexões sobre as dificuldades e avanços dos alunos na aprendizagem da escrita analisada nesta investigação.

4.1 INICIANDO COM AS FÁBULAS

Nesta sessão analisamos a escrita dos alunos tomando como referência a produção de uma fábula, escrita em duplas, como resultado da proposta para a primeira atividade diagnóstica. As duplas foram formadas livremente pelos alunos presentes na sala e todos participaram da atividade de produção textual. Posteriormente os textos foram escolhidos de acordo com os critérios que foram explicados no item anterior. Nessa análise consideramos a perspectiva de avaliação textual utilizada nas aulas de Língua Portuguesa na escola campo da pesquisa, inclusive nas produções dos alunos para as Olimpíadas de Língua Portuguesa e nas provas de avaliações externas do PAIC. Desse modo, considerando a perspectiva de aprendizagem significativa, nestas análises consideramos os critérios da intencionalidade e da situacionalidade, observando a prática da escrita na perspectiva dos letramentos.

Assim, os procedimentos de avaliação da escrita dos alunos na escola tomam como referência: as características e adequação ao gênero textual e convenções da escrita, apontando conceitos ou padrões. Como já mencionamos anteriormente, nessa fase diagnóstica foram aplicadas duas atividades. Neste item trataremos da análise da primeira atividade diagnóstica, que tomou como referência a reescrita da fábula *O Ratinho, o gato e o galo* de autoria de Monteiro Lobato.

Conforme Geraldi (2006, p.68), “Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por que”. Toda história deve conter além do início meio e fim como enfatizamos para os alunos, personagens (quem), um fato ou acontecimento (o que), Época (quando), lugar (onde) de que forma aconteceu (como) e qual o motivo (por quê?).

Do ponto de vista da experiência em sala de aula, podemos dizer que os alunos poderão não conseguir percorrer todos os passos descritos acima nas suas primeiras produções, mas com o exercício da escrita dos gêneros textuais (como fábulas e contos), no final do quinto ano, uma história escrita pelos alunos poderá não contemplar todos, mas parte dessa fórmula apontada pelo autor citado acima, será seguida pelos alunos.

Conforme explicado, o primeiro critério adotado foi o *Título/Tema*. Consideramos esse aspecto relevante porque observar a adequação do título ao texto nos permite analisar se o título dado instiga o leitor e se reporta ao tema da fábula. Ou ainda, se o autor deu ou não um título à fábula.

O segundo critério, *Características da Narrativa/ Adequação ao Gênero* foi escolhido

devido à sua importância para o desenvolvimento do texto. Como: o texto deixa transparecer a ideia do lugar e do tempo em que se passa a história? Há personagens interagindo na história através do diálogo? O autor finalizou o seu texto com um ensinamento?

O terceiro e último critério desta análise, ou seja, *Convenções da escrita*, apesar de não ser o nosso foco nesta pesquisa, como professores de Língua Portuguesa, responsáveis pelo ensino da escrita das crianças, consideramos importante considerá-lo uma vez que o ensino das convenções da escrita deve se dar no contexto do ensino do texto, além disso, cabe à escola possibilitar aos alunos acesso a essas convenções como uma forma de acesso ao conhecimento privilegiado socialmente.

A escolha dos textos para análise se deu tomando como norte os registros das observações feitas durante a etapa do diagnóstico, a verificação dos instrumentais de avaliação da escola e os registros do portfólio da turma organizado pela coordenadora pedagógica. A seguir transcrevemos os textos selecionados para essa análise. Os referidos textos encontram-se nos nossos anexos. (Ver o anexo A desta pesquisa)

Transcrição dos textos

<i>Dupla A</i>
<p><i>Fábula: O amigo e o inimigo dos ratos.</i></p> <p><i>Era uma bela manhã um ratinho resolveu sair de casa para ir pegar queijo, achou: milho, queijo e pão e etc. mais quando ele botou as mãos no pão, o galo disse:</i></p> <p><i>- Bem assim, você que um pedaço você vem mim pedir então. O ratinho com medo partiu correndo mais chegando lá na frente, o gato falou:</i></p> <p><i>- Te peguei, mais o galo chegou bem na hora e disse:</i></p> <p><i>- Não coma ele, por que se não vou lhe bicar então o ratinho virou amigo do galo e foi para caza dizer a mamãe e o papai e todos viveram felizes para sempre.</i></p> <p><i>Fábula: O amigo e o inimigo dos ratos.</i></p> <p><i>Era uma bela manhã um ratinho resolveu sair de casa para ir pegar queijo, achou: milho, queijo e pão e etc. mais quando ele botou as mãos no pão, o galo disse:</i></p> <p><i>- Bem assim, você que um pedaço você vem mim pedir então. O ratinho com medo partiu correndo mais chegando lá na frente, o gato falou:</i></p> <p><i>- Te peguei, mais o galo chegou bem na hora e disse:</i></p> <p><i>- Não coma ele, por que se não vou lhe bicar então o ratinho virou amigo do galo e foi para caza dizer a mamãe e o papai e todos viveram felizes para sempre.</i></p>

Dupla B

Fábula: O ratinho, o gato, o galo

Era uma vez um ratinho muito medroso, todo mundo sempre enganava fazendo um jeito carinhoso, dizia a mãe do ratinho: - você meu filho tem que aprender que as aparecias enganam, o ratinho morria de raiva quando a mãe reclamava com ele porisso o ratinho saiu e logo ele viu um galo cantando muito feliz da vida mas o ratinho muito assustado, correndo muito ele viu uma casinha onde entrou para descansar e numa cama ele viu um gato dormindo, o ratinho correu para casa, quando ele chegou contou a história. Mas o ratinho ficou sabendo que o gato era malvado e o galo era gentil.

Dupla C

Fábula: O ratinho

Certo dia um ratinho estava andando no terreiro, passeando e viu um gato é pensou que ele era seu amigo e então viu o galo e pensou que era seu amigo e foi correndo contar do seu passeio par sua mãe. Disse do gato e do galo que enncatrou, o nosso amigo e depois disse que viu o galo o nosso inimigo sua mãe ficou muito preocupada com isso e logo lhe disse: meu filho aquele pelo macio é o que é o nosso amigo, meu filho vou te contar uma coisa, que ver cara não ver coração.

Nesse contato mais próximo com os alunos pudemos perceber que eles demonstram segurança nos argumentos, que organizam as ideias oralmente, mas têm dificuldades na hora de registrá-las no papel. Apresentamos a seguir as análises correspondentes a cada critério.

a) Adequação do Título/Tema ao texto

O quadro 01 apresenta o título da fábula de Monteiro Lobato – O ratinho, o gato e o galo e os títulos apresentados pelas duplas A, B e C. Logo abaixo segue a análise de cada título.

QUADRO 01 – Título/ Tema do gênero fábula produzidos pelos alunos do 5º ano

TITULO DA FÁBULA	
O ratinho, o gato e o galo.	
DUPLA A	O amigo e o inimigo dos ratos
DUPLA B	O ratinho, o gato, o galo

DUPLA C**O ratinho**

A análise dos títulos apresentados se refere as nossas observações no sentido de que a escolha do título não foge ao tema da fábula e se este título chama a atenção do leitor ou não. Ou ainda, se o autor deu ou não um título ao seu texto. Nesse sentido podemos observar que a dupla A deu outro título a sua fábula, o que consideramos como avanço porque os alunos compreenderam a mensagem da fábula de Monteiro Lobato ao ponto de escolherem outro título que não foge a temática da fábula original. Mostraram que entenderam as orientações dadas por ocasião da explicação da proposta de trabalho. As orientações foram que eles escolhessem outro título para a fábula de autoria deles e que essa escolha não fugisse ao tema da história que eles iriam criar.

Consideramos que a dupla B não deu um título adequado ao texto, pois apenas copiou o título original da fábula, o que tem sido uma dificuldade recorrente nos textos. Entendemos que no processo de escrever, é comum a dificuldade de iniciar um texto, o que pode levar aluno a copiar os modelos apresentados, no caso aqui analisado a começar pelo título. Nesse sentido os alunos precisam ser incentivados à leitura de histórias variadas com títulos sugestivos que provoquem a curiosidade para que eles possam criar seus próprios títulos quando forem instigados para este fim.

A dupla C escolheu o personagem da fábula para expressar o seu título o que não deixa de ser um título sugestivo de criação da própria dupla que percebeu no personagem uma importância maior na história capaz de representar o título da fábula criada por eles.

No geral os títulos dados às fábulas de autoria dos alunos estão de acordo com o tema do referido gênero textual, que ao lerem, perceberam que o texto tratava da história de três personagens e que qualquer um deles poderia aparecer no título da história criada por eles.

b) Características da narrativa/adequação ao gênero

O quadro número 02 apresenta as características da narrativa. Com base neste critério, foi analisado se os referidos alunos atenderam ou não as expectativas com relação as características do gênero fábula como: diálogo entre os personagens (animais), moral da história, lugar onde se passa a história, enredo, etc.

QUADRO 02 – Características da Narrativa

LUGAR (onde?) TEMPO (quando) ENREDO (como?) PERSONAGENS (quem?) HISTÓRIA (o que?) - COMEÇO MEIO E FIM (desfecho)	
DUPLA A	Atende
DUPLA B	Atende em parte
DUPLA C	Atende em parte

Dos textos acima somente o produzido pela dupla A nos remete ao diagnóstico de que atende as características de uma breve história. Aponta para o leitor a ideia de lugar (fora de casa), o tempo (bela manhã), como (saindo para procurar alimento), mostra os personagens (ratinho, gato, galo, mamãe e papai), a história contempla início, meio e desfecho final com a frase: “e todos viveram felizes para sempre”.

As duplas B e C atenderam em parte estas características porque não conseguiram percorrer todos os passos para atingir as características necessárias e esperadas para o sucesso da tarefa. As frases foram cortadas ou colocadas fora do devido lugar, ou até foram omitidas na visão do leitor.

Para os autores o importante foi transferir para o texto a ideia da história. O seu desenvolvimento sem levar em conta a ordem dos fatos. De modo geral, em relação a esse aspecto é possível observar que eles conseguiram passar uma mensagem, sem fugir da temática da fábula apresentada.

No quadro 03 apresentamos o critério adequação ao gênero fábula e foi abordado na análise se as duplas A, B e C atenderam ou não a proposta de que o modo de dizer está a serviço da situação de produção e da organização textual do gênero.

QUADRO 03 – Adequação ao gênero

DIÁLOGO ENTRE OS PERSONAGENS (animais) MORAL DA HISTÓRIA / ADEQUAÇÃO AO TEMA	
DUPLA A	Atende em parte
DUPLA B	Atende em parte
DUPLA C	Atende em parte

Esse critério é muito importante na análise dos gêneros textuais, pois cada gênero tem suas características e especificidades. Com relação às fábulas, os personagens são compostos de animais que interagem entre si através do diálogo no desenrolar da história e tem sempre um ensinamento no final, denominado moral da história.

No tocante às características citadas podemos analisar os textos das duplas se atendem ou não essas especificidades do gênero textual e se a moral da história está de acordo com a temática apontada na narrativa. Como enfatiza Bettelheim (1980, p.185) “A narrativa da estória para uma criança, para ser mais eficaz, tem de ser um evento interpessoal, moldado pelos que participam dela”. Nesse sentido, as crianças podem transmitir nas suas histórias as ideias que elas fazem das histórias que ouvem dos adultos que convivem com elas, como os avós, idoso amigo da família, uma contadora de histórias, enfim, pessoas que de uma forma ou de outra aguçaram sua imaginação e fantasia infantil. Esse ponto merece um olhar mais apurado sobre os critérios analisados e as expectativas geradas em torno da criação das narrativas dos alunos.

Podemos perceber que o texto da dupla A, apesar de caracterizar bem uma narrativa, foge um pouco das características da fábula, principalmente na moral da história que aponta para um final característico dos contos de fadas. Assim, eles finalizaram sua fábula com a frase: “e todos viveram felizes para sempre”. Tal construção se dá pelo conhecimento prévio que o aluno tem sobre os contos de fadas e no contexto dessa produção textual, como a dupla ainda não apreendeu as características do gênero fábula, utiliza-se do saber já aprendido.

Nos outros aspectos a referida dupla fez uma abordagem satisfatória com relação ao gênero através dos diálogos entre os personagens, o início da história e o seu desenvolvimento como também usou da criatividade para incrementar a história, acrescentando outras ações além do texto criado por Lobato.

A dupla B colocou a moral da história no meio da narrativa, descumprindo as orientações e a característica do gênero que traz o ensinamento no final da história como também seu texto não apresenta uma sequência lógica dos fatos. Isso fica explícito na construção intercalada das frases pela ausência dos conectivos apropriados para darem sentido ao texto.

O texto produzido pela dupla C apesar de faltar algumas palavras, apresenta a ideia da fábula de Monteiro Lobato e nos reporta ao pensamento dos alunos autores. O que consideramos avanço no sentido da ampliação do conhecimento de mundo reportado ao texto quando eles dizem: “que ver cara não ver coração”, remetendo-nos a ideia para o provérbio “quem ver cara não vê coração”, a frase tem todo sentido no contexto da fábula apresentada.

Mesmo assim, o desenvolvimento da história apresenta lacunas de expressões que comprometem o sentido do texto em outros aspectos, prejudicando o entendimento da mensagem do texto. As dificuldades apresentadas pelos alunos são compreensíveis e apontam para uma intervenção nesse sentido para que eles possam organizar adequadamente os seus textos.

c) Convenções da escrita

O quadro número 04 apresenta o critério das convenções da escrita possibilitando uma abordagem de análise mais tradicional das produções textuais das três duplas que representam o quantitativo da turma nestas análises.

QUADRO 04 – Convenções da Escrita

ORTOGRAFIA – ACENTUAÇÃO – PONTUAÇÃO (adequadas)	
DUPLA A	Atende em parte
DUPLA B	Atende em parte
DUPLA C	Atende em parte

Este último critério de análise aponta as dificuldades dos alunos na escrita em conformidade com as convenções ortográficas, acentuação e pontuações adequadas ao texto. Não estamos negando a possibilidade da criança de expressar suas ideias através do texto escrito, mesmo que não domine ainda as estruturas complexas do sistema da escrita e suas implicações. Entretanto, percebemos a necessidade de acompanhamento de forma sistemática para que os alunos escrevam respeitando essas convenções para o que é exigido pelos objetivos de aprendizagem no 5º ano. Assim, mesmo não sendo o foco maior desta pesquisa, não podemos deixar de analisar esse critério nas produções textuais.

Em virtude do exposto, algumas questões merecem ser pontuadas à nossa reflexão sobre os “erros” cometidos nos textos acima selecionados: como temos abordado essas questões com os alunos? Deixamos de valorizar suas ideias expressas para enfatizar as convenções da escrita e a norma padrão no contexto das aulas de Língua Portuguesa? O texto atende ou não a ortografia, a acentuação e a pontuação? Quando há rompimento dessas convenções da escrita ocorre comprometimento do sentido do texto ou não? Mesmo com esses impasses o autor consegue transmitir o que pretende através do texto escrito? São

aspectos que permeiam nossas discussões no ambiente escolar, provocando indagações de qual seria a melhor forma de abordagem do ensino da escrita.

Procedendo a análise do texto do aluno A podemos perceber que as palavras foram escritas conforme a variante linguística da fala, ou seja, “que” no lugar de quer; “mim” no sentido de me; “não coma ele”; caza em vez de casa e sempri em vez de sempre. Na análise desse fragmento escrito pelo aluno o advérbio sempre com “i” no final nos mostra que o aluno está se apoiando na sua maneira de falar para construir suas hipóteses sobre como se escreve.

A oralidade prevaleceu à escrita como explica Seara (2015, p. 165): “A noção de letramento vem substituir o ensino mecânico da transposição da forma sonora da fala à forma escrita”. O que nos leva a seguinte reflexão: não devemos repetir as mesmas práticas dos nossos professores cometendo os mesmos erros em um tempo tão diferente quanto hoje.

Conforme o pensamento da autora a análise linguística é bem diferente da análise gramatical de um texto. Na primeira prevalece o sentido, o que o aluno quer expressar e a segunda, as considerações de como esse pensamento foi expresso na forma estrutural e formal da língua padrão da fala e da escrita.

De acordo com as fábulas que foram produzidas a partir da fábula de Monteiro Lobato e as considerações da autora citada acima, podemos verificar que a perspectiva dos letramentos foi vivenciada porque foi dado as crianças, a oportunidade de lerem a fábula, expressarem suas ideias sobre a história, conhecerem um pouco a biografia do autor, conversarem entre si e tiveram a liberdade de expressar o seu pensamento de forma escrita, recriando a fábula a sua maneira.

A partir dessas práticas as crianças podem avançar na autonomia, criatividade, responsabilidade social e na ampliação de seu vocabulário. Conforme o pensamento de Jolibert (1994), ao focar que no contexto mencionado, o importante não é só produzir a cada vez um texto adaptado a uma determinada situação, mas também de aprender a produzir esse texto de maneira que, logo depois, cada criança possa mobilizar suas competências de maneira autônoma, transportando-as para novas situações e sabendo como utilizá-las em outros contextos.

Conforme o pensamento do autor tais situações merecem uma maior reflexão para que esses traços das falas dos alunos e conseqüentemente nos seus textos não sejam considerados como erros que a escola deve corrigir, mas que maneiras diferentes de falar refletem no processo da escrita. Essas reflexões apontam que é obrigação da escola ensinar aos alunos as formas linguísticas que eles poderão usar em suas conversas mais formais e em suas produções escritas.

Nessa perspectiva, lembramos, conforme o pensamento de Bortoni (2005), que ao lidarmos com alunos que possuem pouco acesso à norma culta padrão em seu cotidiano, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Dessa forma, em acordo com o autor, consideramos que, nas produções em análise, os “erros” que os alunos cometem se tornam, assim, sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão.

Nesse sentido é imprescindível o conhecimento prévio do contexto social do aluno para analisarmos o que ele quis dizer, ou seja, o que ele quis expressar através de seus textos.

No que se refere ao texto da dupla B, podemos observar a junção da preposição por com o pronome demonstrativo isso (porisso) e a troca das letras da palavra chegou que foi escrita cheguo. Apontando para que os alunos sejam incentivados a observar com maior rigor a posição das letras nas palavras.

É interessante mencionar a relação que existe entre as conversas comuns do dia-a-dia das crianças com seus amigos e familiares e a forma como compreendem e escrevem as palavras. Segundo nos diz Bakhtin (1997), em relação à compreensão, nessas mais variadas maneiras de falar, é raro encontrar retomadas exatas das palavras de um interlocutor. “Habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele [o interlocutor] pronunciou” (BAKHTIN 1988, p.146).

Assim, os alunos da dupla B deixaram prevalecer o discurso dos interlocutores de seus convívios e não, o do professor que é habituado a pronunciar as palavras de forma correta para que o aluno compreenda que há diferenças entre a maneira de falar entre amigos e a de falar em situações mais formais, principalmente no que se refere à escrita.

Equívocos comuns nessa fase do desenvolvimento das crianças em relação à posição das letras nas palavras, na construção das frases para composição dos textos mais simples.

A produção textual da dupla C não revela motivos para maiores observações no sentido das convenções da escrita. Houve troca do posicionamento de letras somente na palavra encontrou que foi escrita enncatrou o que não interfere no sentido do texto. Direcionando-nos enquanto professor para o procedimento citado no parágrafo acima.

Como já foi abordado anteriormente este último critério não é tão relevante neste diagnóstico nem nas questões desta pesquisa apontadas na introdução deste trabalho, mas não deixa de ser importante a sua análise, dada a investigação das dificuldades dos alunos em suas produções textuais e o seu diagnóstico aqui apresentado.

Nessa perspectiva, a problemática que gira em torno da questão do “erro” é como

temos abordado essas questões com os alunos, uma vez que, na maioria das vezes deixamos de valorizar suas ideias expressas para enfatizar as convenções da escrita e a norma padrão da fala no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Assim, nossa preocupação maior deve estar relacionada ao modo de abordagem dos conteúdos gramaticais e linguísticos, de forma que provoquem uma aprendizagem significativa para o aluno, elaborando propostas que trabalhem as dificuldades dos alunos e apontam caminhos viáveis para as possíveis intervenções. Contudo, essas constatações acabam se tornando questionamentos que permeiam nossas discussões no ambiente escolar, provocando indagações de qual seria a melhor forma de abordagem do processo da escrita como prática social no cotidiano de nossa prática pedagógica enquanto responsáveis pelo ensino da escrita dos nossos alunos.

Tomando por base essa amostragem e a nossa experiência nesta turma do 5º ano, podemos apontar que estas mesmas dificuldades e avanços descritos acima fazem parte das produções textuais dos alunos que não tiveram seus textos selecionados para esta análise. E que estas dificuldades acompanham o processo da escrita dos alunos durante todo o ensino fundamental e até o médio.

Podemos dizer que até mesmo na fase adulta apresentamos dificuldades na escrita de palavras que fogem ao nosso vocabulário como também na construção dos novos gêneros que surgem a cada dia para atender as demandas da sociedade letrada da era digital, ou seja, os novos letramentos da sociedade dos multiletramentos.

4.2 UM OUTRO FINAL PARA O CONTO

Dando continuidade ao processo de análise dos textos produzidos pelos alunos passamos a apresentar o diagnóstico do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na segunda atividade proposta para este diagnóstico.

Abaixo de cada quadro apresentamos a nossa análise descritiva das produções dos alunos. Como já abordamos anteriormente, a proposta desta atividade foi a criação de um parágrafo dando outro final para o conto “*A menina dos brincos de ouro*” da autora Henriqueta Lisboa. O conto encontra-se no anexo A desta pesquisa e a atividade proposta no apêndice A.

Como os alunos ainda não conheciam o gênero textual, após a leitura do conto procuramos incentivar a reconstrução do parágrafo com alguns questionamentos: em qual parágrafo do texto é apresentada a situação inicial? Qual é o conflito do conto? O que o

motivou? Quantos parágrafos tem o conto? Nos contos tradicionais, o final pode ser feliz ou triste? Como é o final desse conto? Vamos mudar o final deste conto?

Os alunos foram instigados a produzirem os textos, mesmo desconhecendo o gênero textual abordado, com o intento de provocar o interesse deles para as atividades previstas no módulo 1 da sequência didática que seria trabalhada posteriormente. Por isso a escolha de uma segunda atividade de produção textual para este diagnóstico.

A nossa intenção seria a introdução do gênero textual conto. Ao mesmo tempo, continuamos provocando a imaginação e a criatividade dos alunos, dando mais uma oportunidade para eles se expressarem na forma escrita.

A maioria dos alunos apresentou as mesmas dificuldades na produção de seus textos, inclusive o restante da turma. Tais dificuldades serão analisadas abaixo, seguindo os critérios especificados no quadro correspondente, apontando também os avanços que eles conseguiram ao desenvolverem a atividade.

A seguir apresentamos os cinco textos produzidos pelos alunos A, B, C, D e E. Os textos foram transcritos conforme o aluno (autor) escreveu o seu parágrafo. Em seguida, as respectivas análises dentro dos critérios escolhidos. Referidos textos se encontram nos nossos anexos. (Ver o anexo A desta pesquisa).

Transcrição dos textos

Aluno A

O velho queria escutar uma piada então o velho disse: - Fala, fala meu surrão e a menina não falou nada.

Então o velho deu um chute no surrão e ele machucou o pé por que o saco estava cheio de pedras o velho chorou e gritou

Então a menina com sua mãe viveram felizes para sempre.

Aluno B

Um velho muito feio colocou a menina no surrão então ele pegou num sono e a menina conseguiu escapar do surrão e ficou muito alegre. No dia seguinte a mãe da menina juntou dois baldes de areia e o velho ficou muito confuso e viveram muito feliz.

Aluno C

O velho queria ganhar a vida com a menina, só que ele não contava em chegar

na casa da menina e a mãe reconhecer a voz dela depois de reconhecer a voz ela insistiu para ele ficar, e ele ficou depois tiraram a menina e botaram coco de rato, no dia seguinte foi a outra casa e disse: canta canta meu surrão se não te moto este bordão e nada o velho meteu o cacete no saco e viu que foi enganado.

Aluno D

O velho ia passando perto de um lugar estranho e perguntou se queriam ouvir um surrão cantar e eles aceitaram, o velho bateu no surrão e o surrão cantou. Ele recebeu um bom dinheiro e foi embora. Passou perto de outro lugar e aceitaram ouvir o surrão, ele foi ao banheiro e a menina fugiu e o velho foi preso e a menina voltou para casa.

Aluno E

O velho meteu o cacete no surrão, mais ele não ouviu nem um choro da menina, quando ele abriu o saco, saiu de dentro um cheiro horroroso vindo do surrão, rapidamente feichou o surrão ao perceber que tinha uma onça dentro e se arrependeu do que fez com a menina e o velho se tornou bom.

Dando início as análises dessa segunda atividade, é importante retomarmos os critérios escolhidos para essa análise, quais sejam: adequação ao gênero conto; final do conto proposto na atividade.

a) Adequação ao gênero.

Neste critério o aluno deveria mostrar a sua criatividade na construção do final para o conto, demonstrar a sua capacidade de interpretação e a criação de novas situações comunicativas ou outras ações desenvolvidas pelos personagens. Como também apresentar as características do gênero textual mesmo que superficialmente.

QUADRO 06 – Adequação ao gênero conto

ALUNO A	O texto não está adequado às características do gênero
ALUNO B	O texto não está adequado às características do gênero
ALUNO C	Adequado parcialmente

ALUNO D	Adequado
ALUNO E	Adequado

O texto do aluno A apresenta dois parágrafos e não apenas um como foi proposto na atividade. No primeiro parágrafo o referido aluno faz alusão a uma piada o que nos leva a ideia de que houve uma intenção de abordagem de outro gênero textual, indicando que o aluno já tem o conhecimento do gênero textual piada. No segundo parágrafo, apesar de acrescentar o machucado do pé e a reação do personagem em gritar e chorar, na intenção de mudar o final do conto, encerrou com a conhecida frase dos contos de fadas: “viveram felizes para sempre”.

A análise apresentada no parágrafo anterior nos indica que o aluno já tem o conhecimento dos contos de fadas, mas precisa de maiores esclarecimentos e de mais contato com este gênero para produzir seus textos com maior fidelidade as suas características, o que constituiu nossa proposta na fase da intervenção pedagógica, através do desenvolvimento das ações previstas na sequencia didática como proposta de intervenção desta pesquisa.

Apesar das dificuldades apresentadas nessa produção, consideramos relevante o conhecimento do aluno sobre os contos de fadas e a piada, pois em suas respostas aos questionamentos sobre o porquê de ter introduzido esses aspectos no seu texto, deixou bem claro ter ouvido muitas histórias de fadas contadas pela sua avó e que o seu pai sabe contar piadas como ninguém, o que nos ajudou a compreender tais expressões no seu texto.

Ao analisarmos o parágrafo criado pelo aluno B, observamos que este apresenta um pequeno resumo do conto de Henriqueta Lisboa. Ele não apresentou um final diferente para a história e sim um resumo de partes do conto de forma descontextualizada. O referido aluno acrescenta um novo fato ao parágrafo quando aponta a alegria da menina ao conseguir escapar do surrão. Como também teve a criatividade de mudar o termo “posseço” do texto original para a palavra “confuso”. Na frase seguinte que representa o final do parágrafo o aluno encerra o texto com as seguintes palavras: “e viveram muito feliz”. Nesse sentido, consideramos como avanço a sua interpretação e o desenvolvimento das ideias no texto, bem como a sua facilidade de memorizar as histórias lidas ou contadas na sala de aula, pois observamos que é capaz de repetir uma história nos mínimos detalhes com a maior desenvoltura. Pelas observações feitas o aluno merece um acompanhamento mais sistemático na produção de seus textos e mais oportunidade de contato com o gênero conto na sala de aula para apreender as características desse gênero nos aspectos que o envolve sua estrutura como um todo.

Quanto à produção do aluno C, observamos que apresentou no seu parágrafo algumas ideias que merecem destaque como pontos positivos de adequação ao gênero textual conto. Criou outras situações para as personagens no início de seu texto quando diz: “que ele não contava em chegar na casa da menina e a mãe reconhecer a voz dela”. Como também soube dar um sinônimo a palavra excrementos substituindo-a por coco de rato. No entanto repetiu frases do conto apresentado, sugerindo a ideia da falta de criatividade no final do texto, levando-nos à compreensão de que o modo de expressão escrita está aquém da organização textual do gênero principalmente na construção da última frase do parágrafo.

Mesmo observando que o aluno foi capaz de criar outras situações comunicativas destacamos que ele requer uma atenção especial no desenvolvimento desse tipo de atividade, ou seja, mais oportunidades para exercitar o processo da escrita e da construção do gênero textual abordado.

As considerações quanto a análise do texto do aluno D podem ser mais sucintas porque o aluno foi capaz de compreender as orientações dadas para a realização da atividade O que consideramos como avanço. O referido aluno criou um parágrafo bem diferente do conto original, demonstrando a sua capacidade de interpretação. Ele expressa bem a sua criatividade através da última frase de seu texto na qual afirma que o velho foi preso e a menina voltou para a sua casa. Mesmo assim merece atenção no sentido de melhorar a estrutura do texto.

A análise do texto do aluno E mostra que o mesmo conseguiu abordar o gênero de maneira bem significativa para o contexto de um aluno do 5º ano que não conhecia o gênero conto. Consideramos como avanços a forma como acrescentou fatos novos ao final do seu parágrafo através do surgimento da onça no surrão, o arrependimento do velho sobre o que havia feito com a menina e a mudança de comportamento do personagem que se tornou bom. Entretanto, Apresenta dificuldade de expressar o seu texto no início do parágrafo na seguinte frase: “O velho meteu o cacete no surrão, mais ele não ouviu nem um choro da menina”. O que caracteriza o uso coloquial da fala nesta frase. Necessitando da nossa intervenção com atividades que promovam a aprendizagem do aluno nesse sentido.

É importante que o aluno tome consciência de que a escrita de um texto necessita de uma maior formalidade porque não escrevemos para nós e sim para as outras pessoas. E que cada gênero tem sua forma, sua estrutura específica que deve ser levada em conta na hora de sua construção.

b) Final do conto proposto na atividade

Nossa intenção na seleção deste critério de análise foi procurar enxergar o entendimento dos alunos sobre o sentido do conto e a proposta da atividade, pois podemos considerar erroneamente um resultado do aluno como não satisfatório quando na verdade não soubemos detalhar os objetivos para ele compreender melhor a proposta apresentada. Nesse sentido passamos a analisar não a estrutura do parágrafo, mas se o aluno compreendeu o que foi sugerido pela proposta da atividade, ou seja, a criação de um parágrafo com um final diferente para o conto da Henriqueta Lisboa e que apresentasse coerência com a breve história criada pela autora.

QUADRO 07 – Final do Conto proposto na atividade

ALUNO A	Insatisfatório
ALUNO B	Insatisfatório
ALUNO C	Satisfatório parcialmente
ALUNO D	Satisfatório
ALUNO E	Satisfatório

Compreendemos que a aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos. Como afirma Vygotsky (2000, p.250): “o ensino consciente de novos conceitos e formas da palavra ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança, que é possível o trabalho direto com o conceito no processo de ensino escolar”.

Nesse sentido a aprendizagem significativa se dá pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. O novo saber adquire significado para o aluno e o conhecimento prévio se enriquece e se torna mais elaborado pela criança, pois de acordo com Vygotsky (1991, p.56): “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Assim, o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seus domínios depende dos meios sociais da linguagem. (VYGOTSKY, 2000).

Nessa perspectiva, observamos que o desfecho da história criado pelo aluno A apesar de acrescentar algo novo ao seu final, não foi totalmente satisfatório porque o aluno reportou-se a ideia dos contos de fadas e o conto apresentado na proposta de atividade não se tratava desse tipo de conto. Desse modo, se o aluno A está acostumado a ouvir histórias de princesas

contadas por sua avó materna como ele mesmo afirmou, encerrar o parágrafo com a famosa frase “e foram felizes para sempre” denota a transposição desse saber para outros contextos, pois trata-se de uma estrutura já apreendida. Para o processo interventivo há necessidade de um acompanhamento maior com relação às suas produções de modo que ele possa organizar melhor as suas ideias para dar sentido ao texto.

Em relação à produção do aluno B, também consideramos insatisfatório o final apresentado, pelos seguintes motivos: recorrência a ideia da autora do conto e também alusão aos contos de fadas. Prevaleceu o conhecimento prévio dos referidos alunos sobre os contos que eles ouviram ou leram em outras oportunidades fora da sala de aula. Entendemos que o texto escrito é também expressão de ideias e sentimentos internalizados. Assim, a produção escrita dá forma às ideias, torna-as visíveis, palpáveis. Em se tratando de crianças aprendendo a expressar suas ideias de forma escrita, há muito que considerar na forma como conseguem se expressar através da escrita. O que desejam comunicar e qual a maneira mais fácil para elas exteriorizarem suas emoções na comunicação escrita.

Ao observamos a produção do aluno C podemos questionar, por exemplo, o que ele não compreendeu nesta proposta de trabalho de produção textual para que o seu parágrafo pudesse merecer o grau de satisfatório parcialmente, bem como o que deixou de fazer para não atingir aos objetivos propostos. Nessa análise percebemos que o referido aluno se alongou no parágrafo repetindo as palavras do conto da autora; somente na última frase ele acrescenta um novo sentido ao seu final quando afirma que o personagem viu que foi enganado. Por isso consideramos que ele atingiu parcialmente a proposta da atividade. Nem por isso deixou de avançar, embora apresente essas dificuldades sua interpretação sobre o conto tem um sentido se levarmos em consideração os saberes que já domina.

Sobre o sentido de um texto, diz Bakhtin (1997, p.329): “representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção)”. Devemos respeitar a forma como a criança expressa as suas ideias e as suas emoções através da escrita, pois se é escrevendo que aprendemos a escrever, praticando a escrita a criança vai se apropriando da maneira de comunicar seus saberes e aos poucos, compreendendo essas formas e criando outras possibilidades para construir seus textos. Assim, dito de ou modo, para entendermos o pensamento verbal não podemos considerar analiticamente separados seus dois componentes: pensamento e palavra. (VYGOTSKY, 1991).

Em relação à produção dos alunos D e do aluno E, consideramos satisfatórias porque deram a entender que a proposta da atividade foi compreendida por ambos de forma abrangente. Os referidos alunos acrescentaram fatos novos aos desfechos e a última frase

tanto do aluno D quanto a do aluno E apontam para um final bem diferente do que a autora sugere no seu conto. Passamos a seguir a analisar mais um critério.

c) Sentido do parágrafo

Neste critério o aluno deveria apresentar o final do seu conto da forma mais coerente possível com o conto original, sem fugir da temática abordada pela autora.

QUADRO 08 – Sentido do parágrafo com relação ao conto apresentado aos alunos

ALUNO A	Sim
ALUNO B	Sim
ALUNO C	Sim
ALUNO D	Sim
ALUNO E	Sim

De acordo com o critério de análise número 03 os alunos cujos textos foram selecionados para esta amostragem conseguiram obter êxito na construção do parágrafo sem fugir do enredo contado pela autora. Consideramos que os textos analisados estão conforme a ideia central do conto apresentado na segunda atividade deste diagnóstico e que nenhum aluno fugiu a temática da história. Desse modo, o parágrafo criado por eles mostrando outra versão para o final do conto nos leva para a história apresentada na respectiva atividade.

Para concluir essa etapa, ressaltamos que as dificuldades detectadas apontaram estratégias para o trabalho com a sequência didática, na qual nos propusemos realizar a intervenção, onde se buscou oportunizar aos alunos diversas atividades envolvendo o gênero textual conto na perspectiva do avanço dos alunos nas suas produções textuais e nos letramentos. Assim, no item a seguir trazemos a análise da produção final após esse momento interventivo.

4.3 AS PRODUÇÕES FINAIS

Nesta sessão apresentamos as análises dos contos dos alunos, ou seja, da produção final da sequência didática trabalhada durante a intervenção, com intuito de respondermos ao terceiro objetivo específico desta pesquisa que foi analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escrita dos textos a partir do gênero conto na perspectiva dos

letramentos. Mais especificamente, desenvolver nos alunos habilidades e competências necessárias à construção do conto, analisando o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escrita dos textos a partir deste gênero na perspectiva dos letramentos. Nessa perspectiva, explicitaremos em primeiro lugar os critérios e pressupostos da análise e em seguida a análise propriamente dita.

4.3.1 Critérios de análise

Ao considerarmos os caminhos apontados por Vygotsky (2000, p. 297), em que “para levar em conta a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem: o primeiro cria as potencialidades, a segunda as realiza”, é que com base neste pensamento, mostraremos através dessa análise não somente a produção escrita em si, sobretudo a vivência com as crianças por ocasião da realização das ações previstas na sequência didática no que diz respeito à participação, envolvimento, questionamentos, empolgação deles frente às propostas e as contribuições destas questões nas suas produções textuais.

Assim, tomamos como referência os critérios da textualidade apontados por Marcuschi (2008), os critérios de análises que norteiam a análise dos textos, englobam as habilidades agrupadas para a produção de textos escritos no quinto ano, orientadas na proposta curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano, volume I do Programa de Alfabetização na Idade Certa.

No processo vivenciado, é importante perceber que as crianças precisam de liberdade para criar e ao mesmo tempo direcionamento do que está sendo apresentado como meio para despertar o interesse de realizar essa produção ou produções com entusiasmo e participação. Colocar as crianças a par de tudo que iria acontecer ao longo do processo e as razões de ser de cada ação foram relevantes para se chegar aos resultados almejados.

Do ponto de vista social, a escrita permite a inserção a todas as formas de socialização. Das mais simples como digitar uma senha no caixa eletrônico, as mais complexas como escrever um texto científico. A escrita mobiliza o pensamento e a linguagem. É também um meio de interação social. Para Vygotsky (1991, p.108): “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir”. Nesse sentido a linguagem não necessariamente é a manifestação externa do pensamento.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica atuar de modo eficaz, levando-se em conta o que se escreve, para que, quem, qual o papel social do leitor do texto e qual seria o efeito que o autor do texto quer provocar, ou seja, qual a sua intenção ao escrever o texto: convencer? Contar uma história, fazer um relato? Motivar, emocionar,

distrair, fazer rir? Fazer chorar? Promover conhecimento de algo? Por que e para que escrever? Deixar registros escritos é uma forma de contribuir para as situações comunicativas entre autores e leitores. Para que a situação de comunicação aconteça e haja uma unidade coerente a organização do texto é fundamental. É preciso utilizar os mecanismos linguísticos necessários que assegurem a coesão das unidades linguísticas e o pensamento do autor.

Esses aspectos dependem do gênero do texto. As operações mentais e linguísticas que realizam quando escrevemos um e-mail, uma poesia ou um conto são bem diferentes. Por isso como aponta Marcuschi (2008, p.93): “Os critérios da textualidade, tal como foram primeiramente definidos por Beaugrande/Dressler (1981), devem ser tomados com algumas ressalvas”. Primeiro porque não podemos dividir os aspectos da textualidade de maneira categórica. Segundo porque alguns critérios são repetitivos. Terceiro não se pode ver nesses critérios os princípios para a criação e organização de bons textos. Um texto é uma proposta de sentido, completando-se somente com a participação do leitor. (MARCUSCHI, 2008).

Esses critérios estão esquematizados em Marcuschi (2008, p.96), e são os seguintes: coesão e coerência na configuração linguística e na situação comunicativa, o autor aponta: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Todos com sua devida importância na construção de textos. No entanto, não podemos esquecer que os pilares da textualidade são o autor, o leitor e o próprio texto enquanto processo e não como produto acabado. (MARCUSCHI, 2008).

Se tomarmos a produção textual como um processo e não apenas como produto final, devemos levar em conta as atividades de revisão do texto, reescrita e observação dos critérios a serem avaliados para chegarmos aos resultados desejados. O papel do professor é indispensável nesse processo. O desafio de melhorar as práticas da escrita dos alunos e as condições para que ele escreva por prazer é de responsabilidade do professor e da forma como será apresentada a proposta de produção para as crianças. Nesse ponto a apresentação inicial da sequência didática fez toda diferença. Essa conquista deve ser constante em sala de aula. A motivação do aluno é fundamental para realização de qualquer atividade.

Do ponto de vista de que a escrita é uma forma de bem desenvolver todas as aprendizagens, a sequência didática é um recurso pedagógico essencial para criar situações nas quais as crianças possam ter oportunidade de desenvolver a prática da escrita de forma participativa, prazerosa e interativa.

Na tarefa de analisar e avaliar as ações realizadas e as produções textuais dos alunos fomos experimentando atividades de linguagem escrita, selecionando critérios que pudessem ser mais adequados aos objetivos propostos nesse trabalho. Desse modo, abordamos dois

critérios que são utilizados para avaliação dos textos dos alunos participantes das Olimpíadas de Língua Portuguesa e mais dois relacionados aos critérios da textualidade, ou seja, o critério da intencionalidade e o da situacionalidade com foco nos letramentos dos alunos.

Como também foi oportunizado aos alunos expressarem suas opiniões sobre as ações realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática, a partir de questionamentos como: O que mais gostei? O que não gostei e o que aprendi com aquela atividade. As crianças se expressaram tanto oralmente como por escrito. Com base no descritor “adequação ao gênero” das Olimpíadas de Língua Portuguesa que é trabalhada na escola todos os anos, optamos por dois critérios: 1- Adequação discursiva que se refere à conformidade do texto e a situação de produção. Nesse critério observamos se o texto abordou o tema, se o autor expressou suas ideias, se apresentou os recursos linguísticos necessários à construção do conto. O critério 2 – Adequação linguística está relacionada ao modo como a linguagem é empregada para construir a adequação discursiva. Nesse sentido, observamos se a linguagem utilizada, a forma de dizer do aluno está a serviço da situação de produção e da organização textual com base nos critérios do gênero conto que consta de três momentos distintos: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com o surgimento do conflito e encerra com a resolução desse conflito.

Todo conto tem ações centrais e focos narrativos. Tanto as ações como o foco narrativo colocam em cena os personagens, suas falas e características, assim como as indicações de lugar e tempo onde acontece a história. Um dos recursos de uso mais comum nos contos é a introdução do diálogo das personagens com o sinal gráfico adequado (–), ou seja, o travessão.

Os outros dois critérios escolhidos estão dentro dos critérios da textualidade. A intencionalidade e a situacionalidade. A escolha dos critérios se deu devido à importância da intenção do autor do texto que é um fator relevante para a textualização. A situacionalidade, por se referir diretamente ao fato de relacionarmos o evento textual com a situação social, cultural e ambiental em que ocorrem os fatos no texto. Tanto o autor como o leitor tem suas intenções quando escreve ou lê um texto. Isso foi explicado detalhadamente para o aluno já que a intencionalidade é difícil de ser identificada. Não se sabe exatamente o que observar e identificar na intenção de cada autor ou de cada leitor. A análise foi feita com base nas explicações dadas na sala de aula, até porque o aluno do quinto ano do ensino fundamental, muitas vezes em fase de aquisição da escrita não vai saber demonstrar a sua intenção em escrever um conto, mas foi explicado que antes de produzirmos um texto devemos ter em

mente para quem vamos escrever. Qual o leitor e o que queremos dizer por escrito para esse leitor.

Como aponta Marcuschi (2008, p.128), “A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico”. Ao explicarmos em sala de aula esse aspecto, relacionamos esse conceito ao uso do celular pelos alunos, principalmente o *whatsapp* que é muito utilizado por eles. Por exemplo: para enviarmos mensagens pelo *whatsapp* várias ações precisam ser realizadas, como: sinal da internet, a ação de teclar a mensagem, enviar, postar fotos. Enfim, com algumas diferenças da situação de escrever uma carta ou um e-mail por exemplo. Cada situação comunicativa exigirá determinados requisitos situacionalmente definidos para cada ação.

Segundo Marcuschi (2008, p. 128): “O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre.” Assim, a situacionalidade é a forma do texto se relacionar ao contexto do que se quer transmitir por escrito como também a seus usuários. A rigor, o critério da intencionalidade pode ser observado pelo aspecto psicológico e o da situacionalidade pelo aspecto sociodiscursivo. O que nos faz pensar a escrita como uso linguístico situado num contexto histórico e social. Nesse sentido para avaliar com base nesses critérios optamos por observar a criatividade dos alunos, como se relacionam com os colegas, à coerência de seus argumentos orais ou escritos, a estética do texto, as formas da construção do pensamento e da escrita e principalmente as relações que acontecem dentro e fora da escola que impulsionaram toda essa construção.

Escolhemos o critério número 3- Apropriação progressiva dos procedimentos necessários à produção textual (Escrita como processo). O referido critério se relaciona à capacidade do aluno assumir diferentes papéis na construção do seu texto, como: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo, reescreve e organiza a estrutura textual de acordo com o gênero conto e a situação comunicativa.

O último critério escolhido para servir de parâmetro na análise e avaliação da produção final dos alunos, se refere às práticas de letramentos vivenciadas. Critério 4 - Compartilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

A escolha da habilidade/descriptor exemplificado acima motivou a perceber que a prática da escrita deve ser acompanhada pelo professor e que, valorizando a variação linguística dos alunos contribui para seus avanços e analisa suas hipóteses de escrita de forma a pensar intervenções pedagógicas com base nas habilidades esperadas para o aluno naquela

fase de desenvolvimento cognitivo. Como também orienta a escrita e propõe desafios para que os alunos possam descobrir, de forma prazerosa, as funções da escrita. Podemos contribuir dessa forma para que a prática da escrita seja realizada com autonomia ao longo do processo.

Outro ponto importante tratado nessa fase foi a análise das práticas de letramento vivenciadas com as crianças durante a realização da sequência didática. Não que em outros momentos não foram experimentadas, mas desejamos fazer alusão especialmente as que foram vividas nos momentos de interação dos alunos nas ações desenvolvidas nessa intervenção pedagógica.

Tais práticas como os textos nos quais expressaram suas opiniões sobre o trabalho realizado na sala de aula, anotação da rotina do dia, bilhetes para os pais, convites para a participação de alguns eventos na sala e na escola, mensagem via *whatAsap*, relação do material a ser utilizado pelos alunos na escola, orientação aos pais de como proceder para acessar o caixa eletrônico. Preenchimento de apostas de jogos nas casas lotéricas, etc..

Várias práticas que fazem parte do cotidiano dos alunos dentro ou fora da escola conforme as concepções, valores e ideias sobre a escrita e os eventos de letramentos que impulsionam essas práticas acontecerem. Sobre as práticas de letramento, afirma Mortatti (2004, p.106): “São múltiplas e diversas, pois dependem como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação”. Assim, cabe à escola como agência dos letramentos por excelência, contribuir de forma eficaz para a ampliação desses letramentos nas diversas esferas de socialização das quais os alunos fazem parte, ou seja, família, lazer, mídias, igrejas, associações, ambientes de trabalho dos pais, tendo em vista os diferentes significados que cada uma possa ter como agências não escolares de letramento.

Nessa perspectiva defendemos que uma das principais metas da escola é possibilitar que os alunos participem ativamente das várias práticas sociais na vida em sociedade de forma ética crítica e democrática, levando em conta os vários tipos e formas de letramentos. (ROJO, 2009).

Entendemos que levando em consideração as questões sobre o papel da escola como instância responsável pelas múltiplas aprendizagens, a avaliação pode ser considerada como o eixo central de toda proposta pedagógica. No tocante à proposta de intervenção, mais ainda com o intuito de redimensionarmos o ensino, pensando nossas próprias estratégias para adequar nossa prática às necessidades dos alunos para melhor avaliar seus resultados.

Dentro dessa perspectiva, precisamos reconhecer as várias facetas da avaliação e as suas múltiplas finalidades. Recorremos a Leal (2003), para destacarmos que a avaliação é um método para identificarmos os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; conhecendo suas dificuldades e, a partir disso, planejando atividades adequadas para ajuda-los a superá-las. Nessa linha de raciocínio, avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado, observando se nossas estratégias de ensino estão funcionando ou se precisamos adaptá-las ao nível do aluno.

Nesta perspectiva formativa de avaliação, é papel da escola e do professor favorecer por meio de diferentes estratégias metodológicas, oportunidades de aprendizagem ou aprendizagens, adotando formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola mas pensando a avaliação como um processo contínuo, de construção coletiva e de reconstrução. Não seria utilizada com o intuito de classificar e excluir e sim para orientar o trabalho pedagógico de cada professor. É papel de toda escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para compreender textos orais e escritos de modo a favorecer a participação dos alunos nas mais diversas situações de letramentos.

Os instrumentos avaliativos comumente utilizados pelos professores além da avaliação realizada bimestralmente, são as atividades realizadas, dentre elas as produções textuais dos alunos, bem como a participação desses alunos nas aulas,. E os critérios de avaliação? Baseados na grafia das palavras, pontuação, respostas dadas aos exercícios, valorizando a gramática normativa e a forma culta da língua numa concepção de linguagem como código e não como signo.

O que tem ajudado os professores em boa parte dessa metodologia é o acesso ao material didático das Olimpíadas de Língua Portuguesa que a escola recebe anualmente. O caderno do professor traz orientações relacionadas aos critérios de avaliação dos textos que serão produzidos pelos alunos. No caso, o quinto ano, trabalha-se o gênero textual poema. Outro suporte interessante para o professor é o material didático pedagógico do PAIC porque traz orientações importantes sobre como avaliar os diferentes gêneros textuais agrupados nos diversos tipos de textos. A concepção de avaliação da proposta curricular do PAIC aponta para a necessidade de se consolidar uma nova cultura de avaliação, associada ao sucesso de todos, vinculada ao trabalho coletivo e ancorada em instrumentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si e aos colegas.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 89): “As atividades de observação e análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda

aprendizagem eficaz da expressão”. Nesse sentido, a análise deve abranger todos os aspectos, dos mais simples como a observação do diálogo entre as crianças aos mais complexos como a produção final do conto feita como instrumentos norteadores do processo de análise.

Por isso, é tão complexo avaliar ou analisar a produção final dos alunos sem a devida observação das ações realizadas em cada módulo, levando-se em conta a variedade de atividades contempladas na sequência didática. Segundo os autores citados acima, o importante é que o aluno seja orientado desde o início e de maneira explícita sobre os critérios de avaliação que serão utilizados. Tais critérios estão descritos na discussão teórica desta pesquisa e serviram de norte para análises das produções textuais dos alunos. Tanto para a observação dos alunos durante o desenvolvimento das ações da sequência didática organizadas nos três módulos, como para o resultado dos trabalhos, ou seja, da produção final dos alunos que serão descritas mais adiante.

No módulo 1, enfatizamos avaliar os progressos alcançados, a interação dos alunos na sala e o domínio, ou não, dos conteúdos trabalhados e o gênero abordado durante a sequência didática – o gênero textual conto.

No módulo 2, além da observação e registros dos avanços dos alunos e suas interações no ambiente da sala de aula através dos trabalhos realizados em duplas, a escuta dos relatos das crianças sobre o desenvolvimento das ações do referido módulo.

No módulo 3, a avaliação foi pensada a partir do uso das tecnologias presentes na escola, ou seja, as crianças foram encaminhadas em grupos de três ou quatro para registrarem nos computadores do laboratório de informática da escola suas ideias sobre o gênero textual estudado e o que aprenderam sobre os contos de fadas e contos modernos.

Assim, procuramos nos manter focados nos objetivos propostos no cronograma de avaliação dessa intervenção pedagógica, os quais foram avaliar a participação nas atividades, a metodologia utilizada, as práticas de letramentos e a socialização dos resultados alcançados através da realização desse trabalho, tanto para as crianças quanto para a pesquisadora enquanto profissional da educação.

Assim, a avaliação é pensada como uma questão de comunicação e trocas. Ela orienta os professores para uma atitude responsável e profissional. A avaliação foi realizada principalmente sobre a produção final dos alunos. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). O que se espera nessa forma de avaliação é que os alunos possam ter oportunidade de participar do processo avaliativo desde o início dos trabalhos, a partir da apresentação inicial até a proposta final que culmina com a apresentação e socialização das atividades da produção final para a comunidade escolar.

Assim, como o aluno tem oportunidade de selecionar por si mesmo os materiais disponibilizados para a realização das atividades, liberdade para escolha das duplas e grupos de trabalho, tempo suficiente para produção de seus textos com direito à leitura dos próprios textos, revisão da escrita, reescrita, organização do material para exposição na sala de aula e na escola, liberdade para expressar seu pensamento oral e escrito com autonomia, levantando boas perguntas a respeito do que foi explorado na aula e apontando o que para eles foi mais interessante ou até desnecessário.

Eis uma abordagem de avaliação formativa e somativa como a proposta requer, pois aponta caminhos e procedimentos necessários para que os alunos se tornem escritores competentes, capazes de comunicar por escrito o que pretendem dizer. Esse ponto é fundamental quando se dá oportunidade para que o aluno possa escrever seu texto sabendo para quem vai escrever, o que escrever e como escrever o texto. O que pretende comunicar a partir de uma situação comunicativa. E o que isso pode gerar entre autor/leitor do seu texto. O “como é” de acordo com o gênero, em se tratando do conto de fadas e contos modernos, a estrutura textual é a mesma, variando os lugares e os tempos para a narrativa da ação. O “para quem” está ligado ao destinatário e ao propósito social do texto e o que deve ter um significado social. Todos esses aspectos permitem ao aluno (autor) atribua sentido ao que escreve.

Seguindo a metodologia dos autores citados passamos a transcrever nas linhas abaixo, o texto original das produções finais dos alunos que concluíram esse trabalho como grandes parceiros nas descobertas que a pesquisa nos proporcionou, e dentre os quais selecionamos 7 (sete) para análise. Os textos selecionados são representativos do universo de quinze alunos, seja pelas dificuldades, seja pelos avanços que apresentam. Assim, mais uma vez optamos por trabalhar com uma amostragem representativa dos textos, levando em consideração os objetivos pretendidos da pesquisa e seu tempo de duração. Esses textos se encontram nos nossos anexos (Ver o anexo C desta pesquisa). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido correspondentes a cada texto se encontram nos nossos anexos. (Ver o anexo D desta pesquisa).

Depois da transcrição de cada texto que serão numerados sequencialmente, e codificados os autores com letras maiúsculas do alfabeto (da letra A até a letra G), para serem analisados conforme os critérios relacionados no quadro abaixo, socializando a razão de ser do desenvolvimento de cada ação dessa pesquisa.

Os referidos textos constituem o *corpus* de análise da pesquisa nessa etapa. Assim, selecionamos três textos que consideramos como aqueles que se aproximaram mais da proposta apresentada, e outros quatro que mais se distanciaram da referida proposta.

O quadro abaixo apresenta os critérios escolhidos para as análises dos textos dos alunos.

QUADRO Critérios de análise textual

CRITÉRIOS DE ANÁLISE TEXTUAL
01 - Adequação discursiva
02 - Adequação linguística
03 - Apropriação progressiva dos procedimentos necessários a produção textual
4 - Compartilhamento dos conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

Vale lembrar que dos critérios apresentados, os dois primeiros (o número 1 e o número 2), foram escolhidos tomando como referência a adequação ao gênero textual conto. A adequação discursiva está relacionada à questão se o texto foi escrito conforme a situação de produção. Nesse critério observamos se o texto abordou o tema, se o autor expressou suas ideias e não fugiu ao tema proposto e se apresentou os recursos linguísticos necessários à construção do conto.

A adequação linguística se refere ao modo como a linguagem é empregada para construir a adequação discursiva. Com base nesse critério, observamos se a forma de dizer do aluno está a serviço da situação de produção e da organização textual dentro do gênero conto, respeitando seus momentos distintos: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com o surgimento do conflito, terminando com a resolução desse conflito ou não.

O critério número 3 se relaciona à capacidade do aluno assumir diferentes papéis na construção do seu texto, como por exemplo, o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo, reescreve e organiza a estrutura textual de acordo com o gênero conto e a situação comunicativa.

Por último, o critério número 4, orienta a ideia do que foi vivenciado em termos de letramentos (aquisição de novos, avanços, interação, compartilhamento da escrita como prática social). O que o aluno desenvolveu na sala em situações de aprendizagens que pode

partilhar com os outros: colegas, professores, família, comunidade e que gerou novas aprendizagens, novos conceitos e interação com a escrita como forma de promoção social.

Estes dois últimos critérios estão relacionados aos critérios da textualidade apontados por Marcurschi (2008): O critério da intencionalidade e o critério da situacionalidade. Tais critérios servem como ponto de partida para as análises das práticas de letramento vividas pelos alunos no desenvolvimento das ações previstas na sequência didática que fomentará a intervenção pedagógica dessa pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos a produção final dos alunos do quinto ano C do ensino fundamental da escola na qual realizamos cada etapa desse trabalho com as respectivas considerações logo abaixo dos textos.

4.3.2 A reescrita dos contos: análise da produção final

A análise do *corpus* segue nesta ordem: primeiro os textos dos alunos que mais se aproximaram da proposta; em seguida, os textos dos alunos que mais se distanciaram.

Conforme exposto acima, a primeira transcrição que apresentaremos é a do texto 01 referente ao aluno A. Seguida do texto 02 do aluno B e depois o texto 03 do aluno C. Esses textos foram os que mais se aproximaram da proposta de trabalho realizada. Abaixo de cada texto apresentaremos as análises dentro dos critérios escolhidos para este fim.

A partir da quarta transcrição até a sétima, apresentaremos os textos dos alunos que se distanciaram da proposta apresentada, porém não fugiram aos objetivos a serem alcançados com relação à construção do conto. Os referidos textos serão organizados na seguinte sequência: texto 04 do aluno D, texto 05 do aluno E, texto 06 do aluno F e texto 07 do aluno G, com as respectivas análises abaixo de cada texto. Optamos por procedermos a análise dos textos dos alunos F e G num único texto porque eles escolheram a mesma temática e os seus contos apresentarem características bem parecidas. A seguir apresentamos os textos conforme o aluno escreveu.

TEXTO 01 – Aluno A

Título: A princesa real

Um dia no castelo bem antigamente havia um príncipe muito pequeno que nunca viu uma princesa na sua vida. Seu pai o rei disse:

- Meu filho, um dia você vai conhecer uma princesa de vera. Mais o menino nem ligou para o que seu pai lhe disse. Ele falou bem claro para seu pai:

- Pai, não existe princesa nesse mundo. O pai falou:

- Você que pensa.

No dia seguinte o pai do menino pegou o cavalo e foi a casa do feiticeiro. E perguntou:

- Feiticeiro, tem como você fazer um feitiço para mim?

- Tenho. Disse o feiticeiro.

- Faça uma princesa bem bonita para meu filho!

- Está bem. Disse o feiticeiro.

O feiticeiro pegou a varinha de condão e como um mágico balançou a varinha no ar e uma grande surpresa. A princesa mais bonita do mundo apareceu. O rei pegou o cavalo de volta e foi para casa muito feliz. Chegando lá o rei falou para o seu filho:

- Olha meu filho uma princesa para você. O menino olhou e disse: Existe mesmo princesas.

Desde esse dia passaram a crescer juntos para casar quando ficar adultos.

O conto do aluno A sugere a ideia da releitura dos contos de fadas abordados no módulo 3 quando ele diz “um dia no castelo bem antigamente”, logo que inicia o texto. Lembra-nos do conto A Rainha das Neves quando coloca o feiticeiro como personagem, além de enfatizar o conto moderno através da frase “não existe princesa nesse mundo”. Coloca ainda, de forma inocente, porém cômica a relação do bem e do mal na mágica através da frase: “O feiticeiro pegou a varinha de condão e como um mágico balançou a varinha no ar e uma grande surpresa”. Ele não completou a frase, mas nos leva a entender que uma grande surpresa aconteceu através da mágica.

O aluno apresentou diálogos entre as personagens, apontou uma força ou clímax para dar seguimento ao conto, através da frase: “faça uma princesa bem bonita para o meu filho”, mostrando assim as características principais para a construção do gênero conto. O texto está dentro dos critérios um, dois e três, ou seja, adequação discursiva e textual, como também se apropriou progressivamente dos procedimentos necessários à produção do conto.

O conto é uma narrativa breve e a questão da brevidade permanece como elemento que caracteriza esse gênero (GOTLLIB, 1985). E o aluno assim o fez. Apresenta seu conto

como uma narrativa breve, leva-nos à compreensão da sua intencionalidade ao escrever o texto, ou seja, conta uma história que mostra aspectos dos contos de fadas e dos contos modernos, conforme a situação apresentada na proposta da atividade.

Para o referido aluno chegar a sua produção final, vivenciou etapa por etapa da proposta de trabalho organizada na sequência didática apresentada nesta pesquisa, demonstrando interesse e curiosidade no que estava para acontecer, desde a apresentação inicial, primeiro passo para poder chegar à produção final desse conto.

No que diz respeito ao quarto critério que é o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos em diferentes situações, o aluno interagiu com os outros colegas, dialogou com o colega no trabalho de dupla, opinou sobre os assuntos abordados nas aulas e questionou sobre as ações do próximo módulo.

Demonstrou preocupação com o tempo destinado a cada tarefa e trouxe de casa algumas contribuições que engrandeceu seu trabalho, como por exemplo, um texto escrito por seu avô sobre uma invasão de abelhas provenientes do apiário de seu patrão.

O aluno soube distinguir um fato real das histórias de ficção como o conto. Explicou as diferenças aos colegas de forma clara e objetiva, demonstrando segurança nos seus argumentos e novos conceitos formados através do desenvolvimento das ações da sequência didática.

Quanto aos avanços dos letramentos ou multiletramentos, o aluno, como a maioria da sala, domina as tecnologias apresentadas nas atividades e outras que a escola até desconhece como, por exemplo, aplicativos disponíveis na internet que o próprio aluno baixou no seu celular para tradução de palavras da língua inglesa para o português. O referido aplicativo fez sucesso na sala. Ele na maior desenvoltura mostrou aos colegas como baixar e usar essa ferramenta que ele tinha acesso a qualquer hora se houvesse internet no local. As crianças se envolveram tanto com a inovação tecnológica que pudemos perceber quão distante se encontra a escola da vivência das crianças de hoje com relação ao uso das tecnologias. Dando continuidade a seguir transcrevemos mais um texto. A seguir a transcrição de mais um texto.

TEXTO 02 – Aluno B

Título: O casarão encantado

Um dia um menino vinha passando na rua quando avistou uma casa bem velha. No outro dia ele contou aos amigos.

- Ontem eu vi uma casa muito estranha vamos lá. Os outros responderam:

- Vamos! Eles cobinaram para ir a noite, todos se arrumaram, pegaram as suas mochilas e encheram

de coisas: botaram lanterna, comida, água, lençóis e celulares.

Chegou a grande hora, todos se encontraram e entraram na casa. Quando eles entraram as portas se fecharam. Tudo lá dentro era belo. E bem antigo. Tinha espada, armadura, tanque de guerra e uma linda carabina. Por fora era uma casa bem velha.

E por dentro era um lindo castelo encantado. Os meninos ficaram maravilhados quando de repente um cara de ouro surgiu e falou:

- O que vocês estão fazendo aqui? Os meninos responderam:

- a gente não sabia que alguém morava aqui. O homem falou:

- Podem ficar.

- Podemos tirar fotos no celular para postar? Ele disse que sim.

E lá ficou sendo o lugar do clube deles.

O aluno B mostra seu conhecimento de mundo e de outros gêneros textuais, tais como: primeiros socorros e armas de guerra (antigas e atuais), histórias medievais e histórias em quadrinhos, além do uso das tecnologias. Sua narrativa apresenta todos os critérios para estruturação do texto em forma de conto, pois a sequência dos fatos motiva aos desdobramentos de outros, na nossa imaginação. Como afirma Gotlib (1985, p.49): “O conto realiza-se justo nesta sua capacidade de abertura para uma realidade que está além dele, para além da simples história que conta”.

O autor inicia seu texto com “um dia”. Não com um belo dia, era uma vez... Mas um dia como outro qualquer, vinha pela rua como não quer nada e bumba! Iniciou a sua história. Muito interessante e cheia de mistérios. Por que conhecer a velha casa à noite e não durante o dia? Para onde nos leva enquanto leitor com essa ideia? Quando ele diz que encheram as mochilas com aqueles pertences é porque poderiam passar muito tempo por lá e precisariam de todas aquelas coisas para sobreviverem. O clímax do conto se encontra na frase: “chegou a grande hora, todos se encontraram e entraram na casa”. Todas as surpresas poderiam acontecer.

Dando sequência a sua narrativa, o aluno descreve o ambiente interno da velha casa que por dentro se transforma num castelo encantado e coloca a si e a seus amigos diante de um personagem das batalhas medievais, vestido de armadura de ouro, no lugar de ferro, igual ao dos super heróis da TV, daqueles seriados bem conhecidos que imitam histórias em quadrinhos. Entre o susto do encontro com o “cara de ouro” e a postagem das fotos, uma velha amizade foi selada e o castelo ou casa velha como sejam, passa a ser um lugar de encontro da turma de amigos. Este lugar se tornou o clube deles, ou seja, um espaço fechado para brincadeiras de caça ao tesouro, jogos de vídeo game, ensaios da banda, enfim, um clube

onde menina não entra como nas histórias de Bolinha, ou sim, conforme o que acontece agora. Meninos e meninas juntos, interagindo nas mesmas brincadeiras.

A adequação ao gênero, tanto discursiva como linguística foi observada pelo aluno no desenvolvimento de seu texto, pois ele inicia com a descoberta da velha casa no meio das outras na rua, prossegue com a situação de conflito ou clímax que é a entrada na casa e segue com o enredo cheio de suspense até chegar ao desfecho final.

No desfecho, a velha casa é transformada no clube deles, ou seja, um lugar para o encontro dos amigos. Um local secreto para eles se divertirem sem serem incomodados. Nessa narrativa, o aluno apresentou os recursos linguísticos necessários à construção do gênero textual, além de suas características: possibilidade de ser fluido, ser móvel e entendido por todos os leitores (GOTLIB, 1985).

Segundo Gotlib (1985, p.18), “A mobilidade, a generalidade e a pluralidade” são características do conto maravilhoso, mas que podem ser estendidas aos outros tipos de contos, do tradicional ao moderno. O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto narrativa breve, conforme Gotlib (1985). O que prende a atenção e curiosidade do leitor. A maneira como o aluno se expressa e conta sua pequena história está de acordo com a situação comunicativa, numa sequência lógica, do início ao fim, sem fugir do tema proposto e respeitando cada momento da narrativa. Desse modo, estabelece um elo interessante entre os elementos do conto de fadas e o conto moderno, conforme a proposta do módulo três da sequência didática.

Cabe enfatizar o desenvolvimento do referido aluno durante a realização dos outros dois módulos, contribuindo assim, para a construção de seu conto. Seu texto foi planejado, revisado até tornar-se acessível a qualquer leitor. Houve uma intencionalidade, ou seja, o autor queria apresentar uma história leve, gostosa, pequena e interessante para o leitor.

Nesse sentido, o aluno assumiu o seu papel de autor, se apropriando gradativa e progressivamente dos procedimentos necessários à produção do seu conto, estruturando-o, conforme o gênero textual requer.

As ações desenvolvidas nos três módulos proporcionaram outras possibilidades para o acesso às tecnologias tanto na escola como no ambiente familiar e nas *lan houses*. Essa conquista foi bem significativa para o aluno avançar nos seus letramentos com relação ao uso das tecnologias. A seguir analisamos o texto 03.

TEXTO 03 – Aluno C

Título: Sonho e realidade

Era uma vez um rei e rainha. Eles tinham uma filha que se chamava Catarina. A menina gostava de andar pelo jardim e um dia ela resolveu ir na mata dos bichos grandes. Os pais dela ficaram muito tristes, mas depois ficaram felizes.

Um dia ela estava sentada na calçada e de repente sua mãe chegou e perguntou se seus irmãos já tinham ido para escola. Ela disse que não porque eles tinham ido para um Balneário.

- Mais não pode. Eu tenho muito trabalho nesse castelo. Não posso ficar olhando a vida de vocês. Sou uma rainha.

Então ela resolver pedir as suas empregadas para fazerem um piquenique na floresta sem ser no dia da escola. Podia ser no domingo.

Pelo título do conto do aluno C “Sonho e Realidade”, podemos perceber a intencionalidade do autor ao produzir o seu texto, mesmo que essa intenção não se realize na sua totalidade. A intencionalidade segundo Marcuschi (2008, p.127): “É uma forma indireta de se dizer o que se quer num texto e é responsável por boa parte de implicitude”. Nesse sentido o aluno coloca a dona de casa comum e as suas responsabilidades com a casa e os filhos em comparação com a vida cheia de compromissos de uma rainha no seu castelo com os seus empregados. Enfatiza a obrigação da frequência escolar das crianças em detrimento a um dia de lazer num balneário, atividade de lazer mais acessível aos alunos.

Na frase: “um dia ela resolveu ir na mata dos bichos grandes. Os pais dela ficaram muito tristes, mas depois ficaram felizes”, não consegue dizer através da escrita o motivo de ficarem tristes e depois felizes. Ficou apenas na sua imaginação. Como enfatiza Vygotsky (2000, p.313): “é o lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita”. Mesmo assim, indica o clímax do conto para construção de seu desfecho final o que considero um avanço na produção de seu texto. Dessa forma, leva-nos a pensar que no jardim em volta do palácio a criança estaria segura e na floresta ficaria exposta aos perigos sem o acompanhamento dos pais ou de outro adulto que pudesse acompanhá-la nesse passeio. Demonstrando conhecimento da violência fora de casa e a preocupação dos pais nesse sentido.

O que se observa ainda nessa produção, é que há toda uma lógica dessas concepções da criança em torno das questões sociais e culturais que representam seu contexto na construção de seu texto. O texto pode ser como um tecido estruturado, uma unidade

significativa e comunicativa, além de um artefato sócio histórico. (MARCUSCHI, 2008).

Assim, podemos dizer que o texto é uma reconstrução do mundo e, relendo Bakhtin (1997), concordamos que a época, o meio social, o micromundo em que estamos inseridos sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom, são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as nos apoiamos e às quais nos referimos, imitando-as e utilizando-as como inspiração.

Como aponta Bakhtin, o texto é o retrato do mundo vivido ou visto pelo seu autor, suas concepções, valores e interações. O aluno não diz, mas nos faz pensar sobre sua vivência familiar, seu conceito de mãe e de família, a responsabilidade de frequentar a escola independente da atividade por mais prazerosa que essa possa ser.

Quanto à estruturação do seu texto, o aluno deixou de expressar na forma escrita alguns elementos necessários à adequação ao gênero, tais como, unidade de tempo, de lugar e de ação. (GOTLIB, 1985). Observamos ainda, que não fugiu ao tema, porém não organizou de maneira clara as suas ideias, desrespeitando assim, os momentos distintos do conto, os quais apresenta um estado inicial de equilíbrio; segue com o surgimento do conflito e termina com a resolução desse conflito ou não. Tanto as características dos contos de fadas como as do moderno não ficaram muito claras. Vejamos agora o próximo texto.

TEXTO 04 – Aluno D

Título: O menino e o dragão

Era uma vez um menino. Ele morava na mata e o nome dele era Tarzan. A mãe e o pai dele morreram no avião. Um dragão atacou ele então queria sem vingar do dragão mas ele era muito pequeno, então uma macaca cuidou dele.

Então ele cresceu e foi em sua busca mais antes dele ir procurar o dragão, ele aprendeu a se defender então ele deu um beijo na mãe dele e foi caçar o dragão para matar então passou por muitos desafios. O primeiro era a faca ele ganhou. O segundo era a coragem ele ganhou, e o último era a velocidade e ele ganhou também e ganhou um cavalo e foi caçar o dragão e ele encontrou e matou e voltou para casa e todos viveram longos dias.

O aluno D iniciou seu conto com a famosa frase dos contos de fadas, mas no primeiro parágrafo foi colocando suas ideias sobre o que viu e leu na sala de aula de uma vez. O que veio em mente expressou no papel. Ligou desastre de avião provavelmente visto na TV com a história de Tarzan e a lenda das meninas lobas, livro que havia lido há algum tempo.

Não significa dizer que o conhecimento prévio do aluno não deva ser valorizado, pelo

contrário. Deve ser levado em conta sim, em todas as suas produções. O mais importante deixou de apresentar na sua história. Não ligou a ideia dos contos de fadas com as do conto moderno. Por isso consideramos que se distanciou da proposta de trabalho que lhe foi apresentada.

O seu conto pode ser considerado como o conto do tipo maravilhoso, como aponta Gotlib (1985, p.18): “As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente [...] Não existe a ‘Ética da ação’, mas a ‘Ética do acontecimento’: as personagens não fazem o que devem fazer”.

Na verdade o referido aluno escreveu seu conto dentro de suas possibilidades e o que pode perceber durante a realização dos módulos. Suas ideias foram criativas e originais iniciou e encerrou seu texto com frases dos contos de fadas e soube expressar seus sentimentos através do enredo.

Quando ele aponta os três desafios enfrentados pelo personagem para matar o dragão, leva o leitor aquelas batalhas medievais misturadas aos filmes de ficção científica que são comumente transmitidos pela televisão. Um conto é sempre um conto, apesar das variações que nunca atingem o fundamento da sua forma. (GOTLIB, 1985). Uma história é sempre uma história, simples ou fantástica. O que realmente conta é o desejo do contar e de se fazer ouvir ou ler, independente do estilo.

Queremos enfatizar o último critério, compartilhamento dos conhecimentos adquiridos em diferentes situações. E concluímos esta análise apontando para a seguinte situação: O referido aluno tem uma deficiência visual extrema, no entanto participou ativamente de todas as ações da sequência didática.

Além de sua participação, contribuiu de forma significativa nas atividades que envolveram as tecnologias. Ajudando-nos e aos colegas no que fosse necessário para ligar, montar e fazer funcionar os equipamentos. Tem um forte desejo de cursar Ciências da Computação e como ele próprio diz: “se especializar em braile quando ficar grande”.

Esse compartilhamento do conhecimento que ele trouxe até nós fez toda diferença. Tanto para o aluno se sentir valorizado quanto feliz em contribuir com os colegas e a pesquisadora. Vejamos o próximo texto.

TEXTO 05 – **Aluno E**

Título: Uma princesa que gosta de floresta

Era uma vez uma princesa que gostava de andar pela floresta e um dia ela foi até lá e encontrou

passarinhos muito bonitos.

A madrasta disse que não quer passarinhos dentro desta casa e a princesa ficou muito triste.

Ela saiu e foi até a casa de sua vó e perguntou a ela se podia trazer que ela cuidava dos passarinhos e ela disse:

- Pode levar para minha casa.

Ela viu a madrasta saindo do quarto e fez uma mágica e transformou o passarinho num tapete e a sua madrasta não achou o pássaro e saiu.

Ela disse ao seu pai e seu pai falou que pode ter um pássaro dentro de casa e ela pediu ao seu pai:

- Eu posso pegar outro passarinho para cuidar? E ele disse:

-Pode pegar que eu cuido do passarinho com muito amor.

A madrasta saiu. Quando chegou no meio da mata foi cercada por muitos pássaros e eles bicaram ela todinha.

Ela aprendeu a lição. E a princesa ficou muito feliz.

Claude Bremond (1972) citado por Gotlib (1985), com base em Propp, propõe regras gerais para toda narrativa. Determina a sequência num grupo de três funções: a primeira que abre a possibilidade do processo da escrita, a segunda, que realiza tal possibilidade e a terceira que conclui o processo, com sucesso ou não.

Nessa perspectiva muito do que o aluno E quis dizer ficou nas entrelinhas. Não conseguiu expressar no papel o que realmente estava criando na mente, mas leva o leitor a perceber o que ele estava querendo transmitir. Fugiu da sequência narrativa dos fatos, mas não deixou de escrever a sua história com mobilidade, uma das características do conto. Pois como afirma Gotlib (1985, p.29): “O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos”.

Diante da perspectiva do autor citado acima podemos sentir a história do aluno como um conto em que a ação ou ações dentro do enredo criado possam ser mais ou menos importantes. Podermos valorizar a ideia do aluno e o seu jeito de narrar é interessante, pois cada um representa a ideia de seu mundo do jeito que percebe esse mundo para dar sentido ao seu texto.

Segundo Vygotsky (1991, p.125): “O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido”. E como o mundo da criança é o da fantasia, do faz de conta e o do fantástico, juntando essas características ao mundo virtual das tecnologias e a singularidade de cada criança o que elas expressam no papel tende a ser uma mistura desses conhecimentos

para dá sentido ao texto.

O aluno demonstra o amor que a personagem tem pelos passarinhos e a tristeza que sente à negação da madrasta em aceitar passarinhos dentro de sua casa. Na falta da mãe ela busca apoio do pai para essa difícil situação. O ponto mais forte do conto é justamente a vingança dos pássaros que representa a raiva que a personagem sente com relação ao comportamento agressivo da madrasta. E todo mundo conhece a concepção de madrasta nos contos de fadas. Maldosa, feia, exploradora quase uma bruxa. Então, podemos compreender o desenrolar das ações do conto do aluno apesar de não se adequarem as funções da narrativa propostas por Bremond (1972) e já apresentadas nesta análise. A seguir a analisaremos mais um texto.

TEXTO 06 – Aluno F

Título: Chapeuzinho negra

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Negra. Ela era uma menina muito bonita, com uma cor negra bem bonita, os cabelos bem cacheados, os olhos bem castanhos que chamavam muito a atenção.

Ela gostava muito de ir à casa de sua vó na sua moto, escutando música em seu celular. O caminho de ir à casa de sua vó era pela floresta. A Chapeuzinho Negra ia para a casa de sua vó sempre pela floresta, apesar de sua mãe reclamar:

- Chapeuzinho não vá pela floresta. É perigoso.

Mais nunca percebeu que um lobo bem feio fica sempre observando-a. Um dia, ela foi a pé e o lobo parou a menina e falou:

- Nossa, Chapeuzinho! Você é muito linda! Aonde você vai?

A Chapeuzinho Negra olhou para o lobo e perguntou:

- Por que você olha para mim com esse olhar ameaçador? Até parece que você quer me devorar!

A Chapeuzinho Negra correu do lobo e subiu na primeira árvore que encontrou. Fez uma ligação de seu celular para a Polícia e o lobo foi preso. Saiu da floresta e foi para o lugar dos bichos ferozes do outro lado da cidade.

TEXTO 07 – Aluno G

Título: A nova Chapeuzinho

Um belo dia Chapeuzinho foi fazer umas compras no mercado. Ela não gostava de fazer compras em nenhum lugar. A mãe dela disse assim:

- Se você não for, eu digo ao seu pai!

- Mas, mãe, eu não quero ir!

- *Filha, você vai agora!*

- *Tá bom, mãe! Eu vou.*

Ela foi de ônibus mexendo no celular, conversando pelo WhatsApp. O ônibus parou e um homem subiu. O homem ficou olhando para ela de maneira esquisita. Ela ficou com muito medo e perguntou:

- *Por que você está olhando para mim desse jeito?*

Ele respondeu:

Porque você é muito bonita. De uma beleza diferente.

- *Como é que é? Paguei o meu passe, estou aqui quieta e você veio me assediar?*

- *O que você disse menina atrevida?*

- *Foi isso mesmo que você ouviu moço!*

Um guarda municipal que estava sentado mais à frente, se aproximou e prendeu o homem por assédio moral, principalmente por se tratar de uma criança.

Meu chapéu de palha saiu voando pela janela do ônibus e o laço de fita azul ficou preso no vidro. De volta para a casa, a mãe perguntou:

- *Cadê o lindo chapéu que sua vó lhe deu de presente e que você está só com o laço na mão?*

- *Desapareceu pela janela do ônibus de tanta raiva. Só sobrou o laço para contar a história.*

Os textos de número 06 e número 07 produzidos pelos alunos F e G abordaram a questão do racismo e do assédio moral. Isso aconteceu devido ao desenvolvimento das ações do Projeto Proerd, coordenado pela Polícia Militar do município que acontece na escola a cada quinze dias. Os policiais comparecem à escola sistematicamente para realizarem palestras, encontros com os pais, esclarecimentos sobre questões da violência doméstica e urbana. Por ocasião da produção textual dos alunos, houve uma palestra sobre assédio sexual a pessoa vulnerável desacompanhados de seus responsáveis. Na ocasião eles abordaram a questão dos assaltos aos idosos na saída dos bancos, do assédio às crianças e adolescentes dentro de suas casas pelos seus próprios parentes e a questão da pedofilia através da *internet* e sobre o racismo.

Acreditamos que devido os esclarecimentos sobre estas questões, as crianças ao produzirem seus contos optaram por fazer esse elo. O que considero como avanço levando em consideração o quarto critério desta análise, ou seja, o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos em diferentes situações comunicativas.

Com referência ao terceiro critério - Apropriação progressiva dos procedimentos necessários à produção textual – consideramos um avanço bem significativo para os alunos, ou seja, nestes textos eles conseguiram sequenciar suas ideias de forma clara e breve.

O aluno G se destacou pela forma como iniciou o texto, expressando a ideia da

narrativa do conto de fadas mesclado ao moderno. Como também a última frase do texto, dando ao desfecho final uma forma poética de se expressar. “O chapéu desapareceu com raiva e só ficou o laço para contar a história”. Nesse contexto literário, o autor deu vida ao chapéu e ao laço com a intenção de mostrar a indignação da personagem diante do fato ocorrido no transporte coletivo, vindo a tona a ideia do constrangimento e da vergonha diante de pessoas estranhas.

Com base no critério da adequação ao gênero, tanto discursiva quanto linguística, os alunos fizeram uso dos elementos e das características do conto. Os textos foram escritos conforme a situação de produção, como também, a maneira de se expressarem está a serviço da situação comunicativa.

Os textos descritos acima apresentaram as produções textuais dos alunos como culminância do que eles aprenderam com relação a construção do gênero conto e apontam para o que nos resta a fazer para que eles possam continuar avançando nas suas produções textuais. Não só com relação ao conto, mas com outros gêneros textuais que abordados em outras situações comunicativas.

Nesse sentido, a abordagem das análises tiveram perspectivas diferentes. Enquanto na etapa do diagnóstico apresentamos os textos dos alunos a partir de conceitos como adequados, inadequados, satisfatório, insatisfatórios e satisfatórios parcialmente, nesta etapa optamos por analisar os textos de forma descritiva, dentro dos critérios escolhidos, enfatizando o processo de produção textual na perspectiva dos avanços da escrita como prática social.

A nossa intenção na abordagem da primeira análise foi apresentarmos a forma como os textos dos alunos são analisados na escola. Nesta segunda análise enfatizamos os avanços dos alunos ao longo do processo da escrita dentro dos critérios explicados no início, por várias razões. Primeiro, a nossa intenção foi de respondermos ao que está posto no terceiro objetivo desta pesquisa quando nos propomos a analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escrita dos textos a partir do gênero conto na perspectiva dos letramentos. Segundo, pela especificidade do próprio trabalho investigativo que requer uma proposta de intervenção que promova uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido para o aluno. Conforme aponta Jolibert (1994) compreendemos que a aprendizagem como a da produção de textos, deve ser realizada em situações reais, nas quais tenha uma função social e que a tarefa do aluno seja a de construir textos com significado para a vida. Terceiro, pela natureza sistemática da sequência didática que parte de uma produção inicial, passa por todas as atividades dos módulos até a produção final na qual o aluno apresenta seus progressos alcançados durante todo o processo.

A produção final serve, também, para uma avaliação do tipo formativa e somativa que irá incidir sobre todos os aspectos trabalhados durante a realização da sequência. (SCHNEUWL & DOLZ, 2004). Mesmo que a avaliação não faça parte de nossa pesquisa não podemos deixar de lembrar o processo avaliativo no momento das análises dos textos. E por último, para evitar a abordagem tradicional de apontar os aspectos mais formais da estrutura do texto e a norma culta da língua para valorizar a criatividade dos alunos na construção do texto e a maneira de expressarem-se na forma escrita de modo a tomarem consciência de seus avanços e dificuldades no processo.

A análise se caracteriza como uma reflexão sobre os saberes construídos com o intuito de melhorar o ensino e as aprendizagens na perspectiva da valorização do trabalho que o aluno mostrou ao criar e produzir seu texto com intencionalidade. Considerando a escrita como um processo de construção e não apenas como um produto acabado. Foi nesta perspectiva que analisamos os contos produzidos pelos alunos descritos nos quadros acima.

Assim, compreendemos no decorrer das atividades e reforçamos que a maior dificuldade não é pensar e planejar atividades que favoreçam as diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento, mas sim, encontrar os meios mais propícios para que a aprendizagem aconteça no ambiente da sala de aula de forma coletiva e o mais próxima da uniformidade possível. A heterogeneidade, no que se refere aos níveis de aprendizagem, é de práxis. Contudo, os mecanismos metodológicos utilizados pelo professor poderão contribuir (ou não) para que essa aprendizagem ocorra de forma satisfatória a toda turma, mesmo que em tempos diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos às considerações finais, percebemos que quanto mais se chega próximo à culminância deste trabalho investigativo, mais aumenta nossa responsabilidade enquanto pesquisador que tem sua prática como campo de investigação e ao mesmo tempo seus alunos como parceiros no desenvolvimento da pesquisa, protagonistas das ações realizadas até aqui.

Nestas considerações procuramos trazer a visão geral do percurso desta pesquisa, sua contribuição para melhoria de nossa prática pedagógica partindo do diálogo entre a teoria estudada e a nossa prática. Como também a sua importância para o ensino da escrita como prática social.

Partindo desse pressuposto, podemos destacar a relevância desta pesquisa para a prática de um ensino que busque alternativas, que não apenas o seguimento de uma planilha de conteúdos organizados em tempos definidos. A ideia de ensinarmos o processo da produção textual dos alunos com foco no desenvolvimento das habilidades que eles mais necessitam. Para isso é necessário que os educadores compreendam que o ensino envolve ações previamente organizadas para que a aprendizagem de qualquer gênero textual ocorra de forma processual.

Em se tratando do gênero conto devemos incentivar a leitura de várias histórias, oportunizarmos a escuta desse gênero, a visualização de histórias a partir do uso das tecnologias, além de valorizarmos as histórias que os alunos já conhecem.

Desde o ventre materno a criança percebe o mundo a sua volta através dos sons (conversas, músicas e histórias). Com o passar do tempo, de seu desenvolvimento cognitivo, entre outros fatores, a criança começa a vivenciar as histórias de seu mundo real a partir de seu mundo imaginário. Daí a importância da valorização desse conhecimento em todos os aspectos.

A utilização das ferramentas do mundo digital é fundamental para ampliação dos conhecimentos das crianças na escola, pois se os gêneros emergem de situações reais de comunicação são nessas situações que as aprendizagens fluem de maneira mais prazerosa. Nesse sentido o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica é bem interessante, pois pode ajudar o aluno a envolver-se em práticas sociais da escrita ligando o texto produzido em sala de aula ao texto digitado no celular ou no teclado do computador. Práticas tão significativas para as crianças que hoje frequentam as nossas escolas.

Assim como ouvir histórias é fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a abstração, criticidade, oralidade e a ligação dos fatos imaginários aos fatos reais.

Nesse sentido, os contos promovem uma aproximação maior com a sensibilidade, a emoção da criança e o seu mundo de fantasias. Além de desenvolver habilidades linguísticas necessárias para a compreensão da história e a construção dos textos.

A escola torna-se a porta de entrada, o meio pelo qual a criança pode canalizar essa profusão de ideias e imagens, com a intenção de levá-la a uma melhor compreensão de si mesma e do mundo a sua volta para incentivá-la a entrar no domínio da criação.

Enfim, não se ensina uma criança a escrever. Ela aprende com a ajuda do outro, mas mediada pelo próprio desejo de aprender. Cada criança possui seu próprio caminho. É necessário que ela tenha oportunidade de vivenciar as mais diversas situações de aprendizagem que lhe permitam avançar nos seus letramentos.

Constatamos que embora os elementos para a construção do gênero textual conto estivessem presentes nos textos de todos os alunos, a maioria representada na amostragem das análises está relacionada às situações vivenciadas na sala de aula, nas interpretações dos contos apresentados e na vivência de seus contextos fora do ambiente escolar. A investigação nos possibilitou compreender que a criança escreve conforme concebe as imagens de seu mundo, tanto o real como o imaginário, necessita da ajuda de outros pares (pais, professores, colegas, textos) para avançarem nesse processo. Entendemos, assim, que há outras possibilidades de analisar os textos produzidos por uma criança valorizando o que ela é capaz de criar, seus saberes prévios e acreditando no seu potencial de escritor principiante para tornar-se proficiente.

Nesse sentido observamos os enfoques apresentados em cada texto levando em conta a faixa etária de cada aluno, o seu jeito de escrever, suas experiências de leituras e de acesso aos materiais impressos ou digitais na escola e fora dela. Além do registro e acompanhamento dos avanços no processo da escrita através dos textos produzidos.

Através da análise dos textos dos alunos constatamos que embora os elementos da estrutura do gênero conto estivessem presentes em todos os textos, a maioria das produções, estavam relacionadas às situações vivenciadas na sala de aula através das ações realizadas durante a sequência didática, principalmente as do terceiro módulo.

Nesta abordagem, encontramos nos contos produzidos a imagem que as crianças fazem do mundo a sua volta. Questão levada em consideração no momento da análise dos textos, não ficando, assim, restrita aos critérios de análises escolhidos para este fim.

No que diz respeito aos critérios de análises, alguns alunos chegaram a se aproximar mais da proposta enquanto outros se distanciaram. Mesmo assim, não fugiram da temática da pequena história. Todos produziram os seus contos dentro da estrutura do gênero estudado.

Assim, pela forma da construção dos contos produzidos pelos alunos podemos perceber a importância de se trabalhar o gênero textual através da sequência didática por ser um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. Ou até mesmo outro conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa não necessariamente um gênero textual.

Dessa forma, respondendo as questões da pesquisa compreendemos que as dificuldades apresentadas podem até continuar nos anos seguintes do ensino fundamental, porém um dos instrumentos viáveis para que eles tenham oportunidade de avançarem na escrita como processo e como prática social pode ser a sequência didática.

Esta pesquisa trouxe contribuições tanto para o ensino da língua escrita quanto para o nosso crescimento enquanto professora responsável pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a qualidade do ensino. E com os conhecimentos adquiridos, acreditamos ter condições mais favoráveis para que nossos alunos possam avançar nas suas aprendizagens.

No transcorrer dessa investigação tivemos oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagens significativas tanto como pesquisadora quanto profissional de educação. Através desta investigação, conceitos primordiais foram construídos para sistematização de novos conceitos para melhoria de nossa prática pedagógica.

Através da intervenção pedagógica mostramos que ao inserir um novo gênero textual ele deve ser trabalhado de forma criativa e pode ser sistematizado numa sequência que possibilite novas aprendizagens para os alunos envolvidos, a partir do conhecimento prévio de cada um. Nesse sentido, reforçando a importância de conceber a linguagem numa perspectiva sociointeracionista e as aprendizagens pela interação, passamos a compreender o processo da escrita como prática e a concepção da língua como trabalho social.

De acordo com a filosofia do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), destacamos: preparar o aluno para os multiletramentos e oferecer uma pedagogia inovadora que possibilite ao aluno à proficiência nos diversos letramentos. Relacionados a esses princípios, há outros objetivos que se articulam mais diretamente para o educador, dos quais enfatizamos o que mais se adequa a nossa pesquisa que é instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com o objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos a disposição. Nessa perspectiva, o Programa favorece a formação do professor pesquisador que busca novos conhecimentos que possam melhorar a sua prática pedagógica de forma mais significativa.

Na escola na qual trabalhamos, a pesquisa contribuiu de forma a provocar reflexões entre os professores, discussões nas formações do PAIC e apontou novos caminhos para a abordagem dos conteúdos a serem trabalhados no quinto ano em todas as escolas. Nos encontros realizados na escola durante a realização da pesquisa, tivemos oportunidade de apresentar e discutir a proposta de intervenção pedagógica para todos os professores do quinto ano do Ensino Fundamental do município e os formadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa PAIC como também os resultados alcançados pelos alunos por meio da sequência didática. Tais discussões giraram em torno do paralelo entre o que foi realizado por nós na escola através da pesquisa e a forma como os conteúdos são dispostos na planilha orientada pelos formadores do PAIC. Conforme os resultados obtidos, percebemos que a aprendizagem dos alunos acontece nas duas formas de abordagem dos conteúdos na sala de aula, mas através da sequência didática a aprendizagem se deu de maneira prazerosa, com resultados que consideramos exitosos.

A nossa contribuição através desta pesquisa para a aprendizagem dos alunos, se deu especialmente na aquisição de habilidades linguísticas no que se refere a produção textual com foco na aquisição de novos letramentos e de maneira particular sobre seus avanços na construção do gênero conto. Neste aspecto entre outras consequências, possibilitou a criação de mecanismos capazes de fazer com que o aluno aprendesse a escrever de forma coerente os seus textos. Dessa forma, compreendemos que a sequência didática é um dos instrumentos que o professor pode utilizar para que isso ocorra de forma mais significativa para o aluno.

Esta pesquisa contribui ainda para os outros professores no sentido de perceber o texto como um processo em construção e não como um produto acabado e que o texto que produzimos representa todas as vozes e discurso de outros. Essa provocação poderá fazer a diferença na prática pedagógica dos profissionais da educação que tiverem oportunidade de ler e refletir sobre nossas colocações fundamentadas nas concepções de cada autor estudado nesta pesquisa.

Enfatizamos ainda a relevância do Programa de mestrado no que se refere ao uso das tecnologias e a importância de avançarmos nos novos letramentos que a sociedade letrada apresenta a cada dia. Pois para realizarmos as atividades das disciplinas cursadas neste mestrado fomos incentivadas a vencer o desafio de enfrentar o computador como ferramenta de trabalho e desenvolver habilidades que antes não dominávamos. Por tudo isso consideramos O PROFLETRAS como um sonho realizado. E foi pela participação nas ações desenvolvidas no decorrer do curso e com a ajuda dos colegas e professores que chegamos até aqui.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. S. G. **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**: caderno de atividades. 3. Ed. Rev. Amp. – Fortaleza: Seduc, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzes: Maria Emsantina Galvão G. Pereira, Marina Appenzellerl. – 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: M. Lahud, Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular. 2002.
- BORTONE-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONE, M. E; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º. Ao 9º. Ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Sec. Educ. Fund. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.
- MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.) **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61–74.
- BRÉMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. et. all. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1972.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). – Fortaleza: SEDUC, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os municípios.

Programa de Alfabetização na Idade Certa. **Proposta curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERRAREZE-JÚNIOR, C; CARVALHO, J. R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer?** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.2, mar / abr – 1995 , pág. 57-63.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? **Linguagem e letramento em foco**. Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, B. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Revista de Letras**, v.1/2, nº 26, jan./dez., Fortaleza, Ceará. 2004, p.44-49.

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

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 57-72.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MÚJIKA, J. F. L.; ETXEBERRÍA, K. S. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

NASCIMENTO, D. M. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ONRUBIA, J. **La atención a la diversidad em la ESO**. Algunas reflexiones y critérios psicopedagógicos. Aula de Innovación Educativa.1993.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: Carmichael, L. Manual de Psicologia da criança. MUSSEN, P. H. (Org.). **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: EPU/Universidade de São Paulo, 1975. v. 4.

PIMENTA S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ M.; OLIVEIRA M.R. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

PRETTO, N. L. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

RIOS, Z. **Da escola para casa: Alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 152.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Tese de Doutorado - 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo : Contexto, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Vitória-ES. Abr. 2004, nº 25 p. 5-17.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, C. N. R. **Cadeias do Texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, A; RIBEIRA, N. Contexto de Alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A; GALLART, M.S. (Org.) **Contexto de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1988.

ANEXOS

ANEXO A - Material utilizado na primeira e na segunda atividade do diagnóstico e os textos produzidos pelos alunos nesta fase.

ANEXO A – Material correspondente a primeira e segunda atividade propostas para o diagnóstico

T1 – Fábula: O ratinho, o gato e o galo de Monteiro Lobato

Certa manhã um ratinho saiu do buraco pela primeira vez. Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos.

Admirou a luz do sol. O verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa na roça.

– Sim, senhor! É interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida notou no terreiro um certo animal de belo pelo que dormia sossegado ao sol. Aproximou-se dele e farejou-o sem receio nenhum.

Nisto aparece um galo, que bate as asas e canta.

O ratinho por um triz que não morreu de susto. Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca. Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

– Observei muita coisa interessante – disse ele – mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro. Um, de pelo e ar bondoso, seduziu-me logo. Deveria ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir impedindo-me assim de cumprimenta-lo.

O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentemente, abriu o bico e soltou um có-ri-có-có tamanho que quase caí de costas.

Fugi. Fugi com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe-rata assustou-se:

– Meu filho! O bicho de pelo macio e ar bondoso é que é o terrível gato. O outro, barulhento e espantado, de olhar feroz e crista rubra, o outro, filhinho é o galo, uma ave que nunca nos fez mal nenhum.

As aparências enganam. Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que – Quem vê cara não vê coração.

T2 – Conto A menina dos brincos de ouro de Henriqueta Lisboa

Uma mãe que era muito má para os filhos fez presente à sua filhinha de uns brincos de ouro. Quando a menina ia à fonte buscar água e tomar banho, costumava tirar os brincos e botá-los em cima de uma pedra.

Um dia, ela foi à fonte, tomou banho, encheu a cabaça e voltou para casa, esquecendo-se dos brincos. Chegando em casa, deu por falta deles e, com medo da mãe ralhar com ela e castiga-la, correu à fonte a buscar os brincos. Chegando lá, encontrou um velho muito feio, que a agarrou, botou nas costas e levou consigo. O velho pegou na menina e meteu dentro de um surrão, coseu o surrão e disse à menina que ia sair com ela de porta em porta para ganhar a vida e que, quando ele ordenasse, ela cantasse dentro do surrão, senão ele bateria com o bordão. Em todo o lugar que chegava, botava o surrão no chão e dizia:

- Canta, canta meu surrão / Senão te meto este bordão.

E o surrão cantava:

- Neste surrão me meteram,
Neste surrão hei de morrer,
Por causa de um brinco de ouro
Que na fonte eu deixei.

Todo mundo ficava admirado e dava dinheiro ao velho.

Quando um dia, ele chegou à casa da mãe da menina, que reconheceu logo a voz da filha. Então convidaram o velho para comer e beber e, como já era tarde, instaram muito com ele para dormir. De noite, como ele tinha bebido demais, ferrou num sono pesado. As moças foram, abriram o surrão e tiraram a menina, que já estava fraquinha, quase para morrer. Em lugar da menina, encheram o surrão de excrementos.

No dia seguinte, o velho acordou, pegou no surrão, botou às costas e foi-se embora. Adiante, em uma casa, perguntou se queriam ouvir um surrão cantar. Botou o surrão no chão e disse:

- Canta, canta meu surrão / Senão te meto este bordão.

Nada. O surrão calado.

Repetiu ainda. Nada. Então o velho meteu o cacete no surrão, que se arreventou todo e mostrou a peça que as moças tinham pregado no velho, o qual ficou possesso.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

ANEXO A – TEXTOS DA FASE DE DIAGNÓSTICO

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Primeira Atividade

TEXTO: (Dupla A)

Produção de Texto

O amigo e o inimigo do rato

Em uma bela manhã um ratinho resolveu sair de cam para ir pe-
gar queijo, acau, milho, queijo e pão e etc. mais quando ele botou as
manos no pão, o gato veio:

— Bem assim, você que tem pedaco você vem mim pedir então. O Ra-
tinho com medo partiu correndo mais chegando lá na frente, o gato falou:

— Tô pequeno mais o gato chegou bem na boca e disse:
— Não tenha medo, pois que se não vou lhe trazer então o ratinho levou amigo
do gato e foi para casa dizer a mamãe e o papai e todos viveram fel-
izes para sempre.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO

Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.

Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Primeira Atividade

TEXTO: (Dupla B)

Produção de Texto

O ratinho, o gato, o galo

Em uma vez, um ratinho muito medroso, todo mundo sempre
enganyava fazendo um jeito carinhoso, dizia a mãe do ratinho: - você
meu filho tem que aprender que as aparecias enganam, o ratinho moria
de fome quando a mãe reclamava, com ele por isso, o ratinho saiu
e logo ele viu um galo, contando muito feliz, ele viu, mas o ratinho
muito assustado, contendo muito ele viu uma cozinheira onde entrou
para descansar e numa cama ele viu um gato apertando o ratinho
correu para casa quando ele chegou contou a história. Mas o ra-
tinho ficou sabendo que o gato era malvado e o galo era gentil.



ESTADO DO CEARÁ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO

Rua: Coronel Nicodemos, n° 282 – Bairro: São Francisco.
 Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Primeira Atividade

TEXTO: (Dupla C)

Produção de Texto

o ratinho

Um dia um ratinho estava andando no terreiro, passeando e viu um gato e pensou que ele era seu amigo e então viu o gato e pensou que era seu amigo. Ele foi correndo contar do seu pai para sua mãe. Disse do gato e do gato que encontrou o nosso amigo e depois disso que viu o gato o nosso amigo seu. Mãe ficou muito preocupada com isso e logo lhe disse: meu filho acalme pelo macio e o que é nosso amigo, meu filho, você quer contar uma coisa, que ver e não ver corações.

T3.2 Textos dos alunos correspondentes a segunda atividade diagnóstica



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Segunda Atividade

TEXTO: (Aluno A)

Produção de Texto

O velho queria escutar uma piada então o
velho disse: - Gata fala meu sobrinho e a menina
não falou nada.
Então o velho deu um chute no sapato e ele ma-
chucou o pé porque o sapato estava cheio de pedras
o velho chorou e gritou.
Então a menina com sua mãe vieram felizes pa-
ra sempre.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Segunda Atividade

TEXTO: (Aluno B)

Produção de Texto

Um velho muito feio colocou a menina no
suxão então ele pegou um sino e a menina con-
seguiu escapar do suxão e ficou muito alegre.
No dia seguinte a mãe da menina juntou dois
balões de latex e o velho ficou muito confuso e
viveu muito feliz.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Segunda Atividade

TEXTO: (Aluno C)

Produção de Texto

O velho queria ganhar a vida com a menina, só que ele não cantava em chegar na casa da menina e a mãe reconheceu a voz dela depois de reconhecer a voz ela insistiu para ele ficar e ele ficou depois tiraram a menina e botaram coco de pato, no dia seguinte foi a outra casa e disse: can ta canta meu sobrinho se não te conto este bônito e nada o velho meteu o cacete no saco e viu que foi enganado.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Segunda Atividade

TEXTO: (Aluno D)

Produção de Texto

O velho ia passando perto de um lugar estranho e per-
guntou se queriam ouvir um surrado contar e eles aceitaram.
O velho bateu no surrado e o surrado contou. Ele
recebeu um homem idoso e foi embora. Foi perto
de outro lugar e aceleraram com o surrado, ele foi ao
banheiro e a menina fugiu e o velho foi preso e a
menina voltou para casa.



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BREJO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOÃO TELES DE CARVALHO
Rua: Coronel Nicodemos, nº 282 – Bairro: São Francisco.
Fone: (88) 3531-1333 Brejo Santo – CE

PROFESSORA: Maria Socorro Alves Patrício Moura
Disciplina: Língua Portuguesa
Segunda Atividade

TEXTO: (Aluno E)

Produção de Texto

O velho meteu o cacete no surrão, mas ele não ouvia nem
um choro da menina, quando ele apaiu o saco, saiu de
dentro um choro horrível, vindo do surrão rapidamente,
fechou o surrão ao perceber que tinha uma onça den-
tro e se arrependeu do que fez com a menina, e o velho
se tornou bom.

ANEXO B – Textos utilizados na Sequência Didática, propostos para o trabalho com o gênero textual conto.

ANEXO B - T1 - Correspondentes ao módulo 1 da SD**T1.1 Conto A Rainha das Neves – Primeira história de Hans Christian Andersen**

Um dia, estava o feiticeiro mal de bom humor, porque tinha acabado de construir um espelho que possuía uma propriedade: a beleza e a bondade que nele se refletissem reduziam-se a quase nada. Tudo o que era mal ou desagradável, pelo contrário, aumentava, tornando-se ainda pior.

Quando as mais admiráveis paisagens se refletiam no espelho pareciam esparregado de espinafres. As melhores pessoas tornavam-se repelentes ou ficavam com a cabeça para baixo, sem barriga e com as caras tão disformes que ficavam irreconhecíveis. Se alguém tivesse uma pequena sarda, podia ter a certeza de que esta se tornava enorme, cobrindo-lhe o nariz e a boca.

- Como isso é divertido! – dizia o diabo do feiticeiro. Logo que um pensamento sensato ou piedoso atravessava o espírito de um homem refletia-se no espelho um sorriso de escárnio.

Este feiticeiro dos diabos ria-se encantado com a sua invenção. Todos os que andavam na sua escola de feiticeiro, pois ele tinha uma escola de feitiços, contavam por toda a parte que houvera um milagre. Só agora se podia ver, opinavam eles, como o mundo e os homens eram na realidade. Corriam por todo o mundo com o espelho e, no fim, não havia país ou pessoa que nele não visse refletida a sua imagem distorcida.

Agora eles queriam voar para o céu a fim de fazerem pouco dos anjos e de Nosso Senhor. Quanto mais subiam com o espelho mais este se ria de escárnio. Mal o podiam segurar. Continuaram a voar cada vez mais alto e mais alto cada vez mais próximo de Deus e dos anjos. De repente o espelho estremeceu tão terrivelmente com o seu malvado sorriso que se escapou das mãos dos diabinhos e se precipitou para a Terra, desfazendo-se em cem milhões de bilhões e ainda mais fragmentos...

T1.2 Resumo do Filme Frozen – Uma aventura congelante

O filme conta a história de uma princesa com poderes sobre o gelo. Por causa disso, seus pais trancam-na em um quarto no qual apenas eles podem entrar.

Quando seus pais morrem a menina deve ser coroada como a nova rainha, mas no dia da festa da coroação ela se enfurece com sua irmã mais nova e deixa escapar seu poder lançando rajadas de gelo no salão da festa.

Depois disso a menina foge para as montanhas por medo de machucar os outros com seu poder. Nesta fuga suas pegadas vão transformando em gelo todo o seu reino. Ela constrói um castelo de gelo e passa a viver isolada de tudo e de todos.

Enquanto isso sua irmã a procura desesperadamente, pois somente ela pode desfazer o mal causado ao reino que ficou totalmente congelado.

Quando a encontra com a ajuda de um jovem boneco de gelo, a princesa se nega a voltar. Depois de algum tempo, finalmente retorna e um jovem inimigo que deseja tomar posse de seu reino, a captura tornando-a sua prisioneira.

No entanto sua irmã lhe ajuda a fugir. Em meio à tempestade de neve e gelo, por se encontrar fragilizada, Frozen congela. Quando o inimigo está próximo a destruí-la, sua irmã intercede novamente. Suas lágrimas caem sobre o corpo da irmã e o congelamento se desfaz.

Um ato de verdadeiro amor desfaz o feitiço e o reino ganha uma nova vida

Filme: Frozen – Uma aventura congelante

Direção: Chris Buck, Jennifer Lee

Elenco: Kristen Bell, Idina Menzel, Jonathan Groff

Nome original: Frozen

Duração: 102 min.

País: EUA

Classificação: Livre

Gênero: Animação

Obs.: Dados retirados da capa do DVD

Fonte: Resumo feito a partir do relato dos alunos sobre o filme.

ANEXO B - T2 - Correspondente ao módulo 2 da SD

T2.1 Conto O Voador dos irmãos Grimm

Era uma vez um lenhador que, entrando em uma floresta para caçar, ouviu um choro de criança. Aproximou-se do lugar de onde vinha o som, avistou, no alto de um pinheiro, uma criancinha que para lá fora levada por uma ave de rapina, que a arrancara dos braços da mãe, que adormecera debaixo da árvore.

O lenhador subiu na árvore e salvou a criança. Ao constatar que um menino, decidiu leva-lo para casa e cria-lo, junto com sua filhinha Nina.

O menino foi chamado Voador, já que fora encontrado no alto de uma árvore.

Voador e Nina gostavam tanto um do outro, que se entristeciam quando tinham de se separar.

O lenhador tinha uma cozinheira que todas as tardes pegava dois jarros e ia buscar água, e não ia uma só vez, mas muitas vezes, ao poço. Nina teve curiosidade e perguntou à cozinheira, que se chamava Morgana:

- Por que trazes tanta água?

- Eu lhe direi, se prometeres não contar a ninguém – disse Morgana.

Ela prometeu não contar, e a cozinheira disse:

- Amanhã bem cedo, vou ferver a água toda que eu trouxer, em um jarro muito grande, e jogar Voador dentro.

Na manhã seguinte, o lenhador saiu bem cedo, deixando as crianças ainda na cama. E Nina disse a Voador:

- Se nunca me deixares, eu também nunca te deixarei.

- Nem agora nem em tempo algum te deixarei – replicou Voador.

- Vou dizer-te então – falou Nina _ Ontem, vendo a velha Morgana trazer para casa muitos jarros de água, perguntei-lhe por que estava fazendo aquilo, e ela, depois de me fazer prometer que não contaria a ninguém, disse que hoje cedo ferveria água suficiente para encher uma grande tina e jogaria você dentro da tina com água fervendo. Mas nós vamos nos levantar rápido, vestirmos e sairmos daqui juntos.

E assim o fizeram. Quando a água estava fervendo, a cozinheira foi ao quarto procurar Voador para jogá-lo dentro da tina com água fervendo, e não o encontrando, assim como Nina, ficou alarmada, perguntando a si mesma: “O que farei quando meu patrão voltar para casa e descobrir que as crianças saíram? Tenho de mandar alguém imediatamente atrás delas”.

Deu ordem, então, a três criados de saírem em perseguição às crianças e trazê-las de volta. Elas estavam descansando e, quando viram de longe os três criados correndo, Nina disse a Voador:

- Se nunca me deixares, eu também não te deixarei.

- Nem agora nem em tempo algum te deixarei. – replicou voador.

- Vais virar uma roseira e eu a rosa da roseira – decidiu Nina.

Quando os três criados chegaram à floresta, não viram nem sinal das crianças, apenas uma roseira com uma rosa. Certos de que nada se poderia fazer ali, os criados voltaram para casa e anunciaram o fracasso, explicando que nada mais tinham visto de novidade, a não ser uma roseira com uma rosa:

- Idiotas! – exclamou a cozinheira furiosa. – Deveríeis ter cortado a roseira, colhido a rosa e trazido para cá. Ide fazer isso, imediatamente.

Os criados chegaram à floresta, mas as crianças os viram de longe. Nina disse então:

- Se nunca me deixares, eu também jamais te deixarei.

- Nem agora nem em tempo algum te deixarei – replicou o Voador.

- Então, vais virar uma igreja e eu o candelabro da igreja.

Assim foi feito, de modo que, quando os três criados lá chegaram, coisa alguma encontraram, a não ser a igreja com um candelabro. Voltaram para junto da cozinheira para se desculparem, dizendo então que só haviam encontrado uma igreja e um candelabro.

Idiotas! – esbravejou a cozinheira. – Por que não derrubastes a igreja e trouxestes o candelabro?

Então a cozinheira dispensou os três criados e assumiu a perseguição aos fugitivos. Estes, porém, avistaram de longe a aproximação de Morgana. Nina, mais uma vez, disse a Voador:

- Se nunca me deixares, eu também não te deixarei.

- Nem agora nem em tempo algum te deixarei – replicou Voador.

- Serás uma lagoa e eu serei um pato nadando nela – disse a menina.

E de fato assim aconteceu. A cozinheira não tardou a chegar e, quando viu a lagoa, deitou-se junto dela para saciar a sede que o calor e a caminhada haviam provocado.

Então, o pato pousou em sua cabeça e com fortes bicadas empurrou-a para dentro da água, até que a velha Morgana se afogou.

As crianças voltaram para casa, satisfeitiíssimas, e assim continuaram, e, se ainda não morreram, estão vivas até hoje.

Adaptação do conto - “O Voador”, dos Irmãos Grimm.

(Revista na Ponta do Lápis, ano V – nº 12, dezembro de 2009 - A hora e a vez do Conto)

T2.2 Conto O Diamante de Luís Fernando Veríssimo

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

- O que foi? – Perguntou a mãe de Maria

Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.

-Nada- disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho, a mãe de Maria avisou:

- Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum. Na mesa de jantar, Maria de repente falou:

- Eu não valho nada.

O pai de Maria disse:

- Em primeiro lugar, não se diz “eu não valho nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.

- Não valho.

- Mas o que é isso? – disse a mãe de Maria. – Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

- Só na minha aula tem sete Marias!

- Querida... – começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

- Maria – disse o pai -, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

- Porque é bonito.

- Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte.

Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é a coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

- Por quê?

- Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

- Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

- Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

- Só na minha aula são sete.

- Mas são outras Marias.

- São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

- Mas essa pintinha aqui nenhuma delas tem.

- É...

- Você já se deu conta de que em todo o mundo só existe uma você?

- Mas, pai...

- Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesma, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

- Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

- Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy

- Sabe um diamante?

T2.3 Conto Medo de Cora Coralina

Viajava uma jardineira, expresso ou perua, como se diz, de Goianópolis. Levava na coberta, entre malas e trouxas, um caixão vazio de defunto, destinado para uma pessoa falecida naquele distrito.

Logo adiante na estrada, um homem parado, dá sinal e a perua para.

Dentro tudo cheio. O homem que precisava seguir viagem aceitou de viajar na coberta com os volumes e o caixão vazio. Subiu. O tempo tinha se fechado para chuva e logo começou a pingar grosso. O sujeito em cima achou que não seria nada de mais ele entrar dentro do caixão e ali se defender da chuva. Pensou e melhor fez. Entrou, espichou bem as pernas, ajeitou a cabeça na almofadinha que ia dentro, puxou a tampa e, bem confortado, ouvia a chuva cair.

Mais adiante, dois outros esperavam condução. Deram sinal e a perua parou de novo; os homens subiram a escadinha e se acocoraram no alto. Iam conversando e molhados com a chuva fina e insistente.

Passado algum tempo o que ia resguardado escutando a conversa ali em cima levantou devagarinho a tampa do caixão e perguntou de dentro, só isto: “Companheiro, será que a chuva já passou?”. Foi um salto só que os dois embobados fizeram correndo. Um quebrou a perna, o outro partiu braços e costelas e ficaram ambos estatelados do susto e sem fala, na estrada.

Fonte: Deixa que eu conto. 1ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Coleção Literatura em minha casa, v.2. Conto. Vários autores.

(Revista na Ponta do Lápis, ano V – nº 12, dezembro de 2009 - A hora e a vez do Conto)

T2.4 Conto Bicho de Palha de Luís Câmara Cascudo

Bicho de Palha era o apelido dado a Maria pelos criados com quem ela trabalhava no palácio de um príncipe elegante e muito bonito. Ninguém sabia quem ela era realmente e de onde viera e por que saíra de sua casa. Chamavam-na assim porque ela vivia coberta por uma capa de palha trançada e, que lhe deixava à mostra somente os olhos. No palácio real, ela limpava os aposentos e os banheiros dos criados. A jovem vivia calada, pouco conversava com as pessoas com quem convivia. Mas amava, a distância, o príncipe. E, como era trabalhadeira e não se importava com a vida alheia, deixavam-na ficar assim, anônima.

Mas o que ninguém sabia era que Maria, este era o verdadeiro nome de Bicho de Palha, era filha de um rico comerciante que se casara novamente com uma viúva que também tinha uma filha da mesma idade da enteada. E, para escapar dos maus-tratos da madrasta, a jovem enteada resolveu fugir de casa. Antes, porém, seguindo o conselho de uma velhinha de feições muito bondosas e serenas, com quem se encontrava sempre que ia lavar roupas no rio, ela fez uma capa de palha trançada, cobriu-se com ela, apanhou umas poucas roupas, fez uma trouxa com essas, pegou a varinha de condão que a bondosa senhora lhe deu, para ser usada em caso de muita necessidade, e foi-se para o outro lado da cidade, onde estava o palácio do príncipe. Como lá precisavam de alguém para limpar os aposentos e banheiros dos criados, foi logo empregada. Lá, como já se informou, ganhou o apelido de “Bicho de Palha”.

Um dia, o príncipe, que já estava em idade de casar-se, resolveu de comum acordo com a rainha sua mãe, dar, durante três noites seguidas, um grande baile. Na última noite, escolheria, entre as jovens presentes, sua futura esposa. Assim sendo, todas as jovens do reino, sem distinção de classe social, foram convidadas.

A notícia agitou todos os moradores das redondezas, principalmente as jovens casadoiras. Não foi diferente com as que trabalhavam no palácio do príncipe. Apenas Bicho de Palha mantinha-se quieta e indiferente no seu canto.

O dia do grande baile chegou, com muita movimentação e expectativa por parte de todos. As outras criadas, bem antes do pôr do sol, já se haviam retirado para seus aposentos para se prepararem para a festa. Somente Bicho de Palha ficou disponível para servir ao príncipe. Ele lhe pediu que lhe trouxesse uma bacia com água, a fim de banhar-se e vestir-se para o baile.

Mal o jovem saiu, Bicho de Palha pegou a varinha de condão que a bondosa velhinha lhe dera, quando saiu de casa do pai, e, comandando-a como a senhora lhe instruíra, pediu-lhe que lhe desse um vestido cor do campo com todas as suas flores. Bem vestida e calçada, foi ao baile em uma vistosa carruagem. Sabia que o encantamento terminaria à meia-noite em ponto. Portanto, não poderia atrasar-se para retornar aos seus aposentos.

O príncipe, mal a viu, apaixonou-se, pois não havia moça mais bonita e mais bem vestida que ela. Quando ele lhe perguntou onde morava, ela lhe respondeu: “Moro na Rua das Bacias”. E assim foram as outras duas noites restantes: na segunda, ao preparar-se para a festa, o príncipe pediu a Bicho de Palha que lhe levasse uma toalha, e, na terceira e última noite, um pente. E ela compareceu aos bailes, cada noite com um vestido diferente. E a cada uma dessas o príncipe lhe perguntava onde morava. E ela lhe respondia: “Moro na Rua das Toalhas.” (segunda noite do baile) e: “Moro na Rua dos Pentes” (terceira noite).

Na terceira e última noite, atrasou-se alguns segundos para sair da festa, e, na pressa, perdeu um dos sapatinhos de cristal. Um dos criados do príncipe o achou e o levou a Sua Alteza, que imediatamente ordenou que procurassem a misteriosa dona do sapatinho por todo o reino e região.

Finalmente, Bicho de Palha foi encontrada exatamente no palácio do príncipe. Sua identidade foi revelada, e ela se casou com o seu amado. E a varinha de condão, cumprida sua missão, voou para o Céu, para a bondosa velhinha de feições meigas, que era Nossa Senhora, a madrinha e protetora de Maria.

ANEXO B - T3 - Correspondente ao módulo 3 da SD**T 3.1 Conto o Cajueiro de Rubem Braga**

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são Jorge (que nós chamávamos simplesmente de “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família.

Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatido, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora em setembro. Estava carregado de flores.

T 3.2 Conto a Princesa e a Ervilha de: Hans Christian Andersen

Havia uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas não se contentava com uma princesa que não fosse de verdade. De modo que se dedicou a procurá-la no mundo inteiro, ainda que inutilmente, pois todas que via apresentavam algum defeito. Princesas havia muitas, porém não ter certeza, já que sempre havia nelas algo que não estava bem. Assim, regressou ao seu reino cheio de sentimento, pois desejava muito uma princesa verdadeira!

Certa noite, caiu uma tempestade horrível. Trovejava e chovia a cântaros. De repente, bateram à porta do castelo, e o rei foi pessoalmente abrir. No umbral havia uma princesa. Mas, Santo Céu, como havia ficado com o tempo e a chuva! A água escorria por seu cabelo e roupas, seu sapato estava desmanchando. Apesar disso, ela insistia que era uma princesa real e verdadeira. “Bom, isso vamos saber logo”, pensou a rainha velha. E, sem dizer uma palavra, foi ao quarto, tirou toda a roupa de cama e colocou uma ervilha no estrado, em seguida colocou vinte colchões sobre a ervilha, e sobre eles vinte almofadas feitas com as plumas mais suaves que se pode imaginar. Ali teria que dormir toda a noite a princesa. (Nesta parte constatamos a complicação, pois algo de novo aconteceu... Mas será o que ocorre depois disso? Algo mais emocionante ainda? Será que com tudo isso a princesa ainda perceberá?) Na manhã seguinte, perguntaram-lhe como tinha dormido. - Oh, terrivelmente mal! – disse a princesa. Não consegui fechar os olhos toda a noite. Vá se saber o que havia nessa cama! Encostei-me em algo duro que amanheci cheia de dores. Foi horrível!

Ouvindo isso, todos compreenderam que se tratava de uma verdadeira princesa, já que havia sentido a ervilha através dos vinte colchões e vinte almofadões. Só uma princesa podia ter uma pele tão delicada. E assim o príncipe casou com ela, seguro que a sua era uma princesa completa. A ervilha foi enviada a um museu onde pode ser vista, a não ser que alguém a tenha roubado. (Aqui, certamente você percebeu que se trata do final e, para a alegria de todos, feliz, não é mesmo?)

ANEXO C - Textos da fase pós-intervenção

ANEXO C – T1 Textos referentes a fase pós-intervenção

T1. 1 Aluno A

Projeto de conto

Texto do Aluno A

A menina mal

Um dia no castelo bem maravilhoso havia uma menina muito pequena que nunca viu uma princesa na sua vida. Seu pai e mãe disseram:

- meu filho, um dia você vai conhecer uma princesa de sua mãe e vai ficar muito feliz. Então o seu pai lhe disse. Ele falou isso para seu pai:

Pai não existe princesa não. Então o pai falou:

- não meu filho,

No seu sonho o pai se mudou para o castelo e foi lá com a mãe se casaram no dia seguinte e ficaram felizes e felizes e felizes:

- ficaram felizes com o pai e a mãe um pouco para mim.
- não, não o pai.
- faça uma princesa bem bonita para meu filho!
- não não. Não o pai.

O pai ficou muito feliz e quando ele comeu muita balança a criança no castelo e um dia a criança a princesa mais bonita se muito apareceu. O pai ficou o pai o pai de volta e foi muito feliz. Depois foi o pai falou para o seu filho:

- olha meu filho uma princesa para você. O pai olhou e disse: não não não. O pai ficou muito triste em dia quando a criança gento para curar quando ficar adulto.

Tl. 2 Aluno B

Produção de Texto

Tema 02
Aluno BO Casarão encantado

Um dia um menino vinha passando na rua quando avistou uma casa bem velha. No outro dia ele contou aos amigos:

— Ontem eu vi uma casa muito estranha vamos lá. Os outros responderam:

— vamos! Eles combinaram para ir a noite, todos se arrumaram, pegaram as suas mochilas e levaram o biscoito de leite, botaram, lanterna, comida, água, lençóis e cobertores.

Chegou a grande hora, todos se encontraram e entraram na casa quando eles entraram as portas se fecharam. Tudo lá dentro era belo. E bem antigo tinha,

espada, armadilha, tanque de guerra e uma linda casa. por fora era uma casa bem velha

E por dentro era um lindo castelo encantado os meninos ficaram bem animados quando deram para um cara de ouro surgir e falar:

— O que vocês estão fazendo aqui. Os meninos responderam:

— A gente não sabia que alguém morava aqui. O homem falou:

— podem ficar. — podemos tirar foto no celular para postar? Ele disse que sim.

Elá ficou sendo o lugar do Clube deles.

T1.3 AlunoC

Produção de contos Testo - 03
Aluno - C

Sonho e realidade

Fica uma vez um rei e rainha eles tinham uma filha que se chamava Catarina. A menina gostava de andar pelo jardim e um dia ela resolveu ir na mata dos bichos grandes e os pais dela ficaram muito triste mais depois ficaram felizes.

Um dia ela estava sentada na calçada e de repente sua mãe chegou e perguntou se seus irmãos já tinham ido para escola e ela disse que não porque eles tinham ido para um balneario.

- mais não pode eu tenho muito trabalho neste castelo. não posso ficar olhando a vida de vocês. Sou uma rainha.

Então ela resolveu a pedir as suas empregadas para fazerem um ~~de um~~ pequinize na floresta ♥♥♥♥

**** sem ser no dia da escola. Podia ser no domingo.

Texto do aluno D

Produções de Texto

Texto - 04
Aluno D

O menino e o dragão

Era uma vez um menino ele morava na mata
o nome dele era Tarjam. A mãe e o pai dele moravam no exterior,
um dragão atacou ele então queria sem língua de dragão
mas ele era muito pequena, então uma moça cuidou dele,
então ele cresceu e foi em sua busca mais antes dele ir
procurar o dragão, ele aprendeu a se defender então ele deu um
beijo na mãe dele e foi falar o dragão para matar essas pessoas
por muito dinheiro, a primeira era a a mãe, ele ganhou, a segunda
era a Coragem ele ganhou, e a última era a Velocidade e ele
ganhou também e ganhou um cofre e foi falar o dragão
e ele encontrou e matou e voltou para casa e todos ficaram
Por, longos dias.

Texto do aluno E

produção de conto

texto 05
aluno E

uma princesa que gosta de florista

Em uma vez um princesa que gostava de andar pela floresta e um dia ela foi até lá e encontrou passarinhos muito bonitos. A madrinha disse que não quer passarinhos dentro desta casa e a princesa ficou muito triste.

Ela saiu e foi até na casa da sua mãe e perguntou a ela se podia fazer, que ela cuidava dos passarinhos e ela disse: pode fazer para mim essa. Ela viu a madrinha saindo do quarto e fez uma magia e transformou a passarinho num tapete e a sua madrinha não achou o passaro e saiu.

Ela disse ao seu pai e seu pai falou que pode ter um passaro dentro da casa e ela pediu ao seu pai: eu posso pegar outro passarinho para cuidar? e ele disse: pode pegar que eu cuido do passarinho com muito amor. A madrinha saiu. Quando chegou no meio da mata, foi cercada por muitos pássaros e eles bicaram ela todas as partes.

Ela aprendeu a lição e a princesa ficou muito feliz.

Texto do aluno F

Chapeuzinho Negra

Texto 06
Aluno F

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Negra. Ela era uma menina muito bonita, com uma cor negra bem bonita, os cabelos bem cacheados, os olhos bem castanhos que chamavam muito a atenção.

Ela gostava muito de ir à casa de sua vó na sua moto, escutando música em seu celular. O caminho de ir à casa de sua vó era pela floresta. A Chapeuzinho Negra ia para a casa de sua vó sempre pela floresta, apesar de sua mãe reclamar:

- Chapeuzinho não vá pela floresta, é perigoso.

Mais nunca percebeu que um lobo bem feio fica sempre observando-a. Um dia, ela foi a pé e o lobo parou a menina e falou:

- Nossa, Chapeuzinho, Você é muito linda! Aonde você vai?

A Chapeuzinho Negra olhou para o lobo e perguntou:

- Porque você olha para mim com esse olhar ameaçador? Até parece que você quer me devorar!

A Chapeuzinho Negra apressou do lobo e subiu na primeira árvore que encontrou. Fez uma ligação de seu celular para a polícia e o lobo foi preso. Saiu da floresta e foi para o lugar dos bichos florestais do outro lado da floresta.

Texto do aluno G

Texto 07
Aluno G

A neve Chapeuzinho

Um belo dia Chapeuzinho foi fazer compras no mercado. Ela não gostava de fazer compras em nenhum lugar. A mãe dela disse assim:

— Se você não for, eu digo ao seu pai!

— Mas mãe eu não quero ir!

— Filha, você vai agora!

— Tá bom, mãe! Eu vou.

Ela foi de ônibus mexendo no celular, conversando pelo WhatsApp.

O ônibus parou e um homem subiu. O homem ficou olhando para ela de maneira esquisita. Ela ficou com muito medo e perguntou:

— Por que você está olhando para mim desse jeito? Ele respondeu:

— Porque você é muito bonita. De uma beleza diferente.

— Como é que é? Paguei o meu passe, estou aqui quieta e você veio me assediar?

— O que você disse menina atrevida?

— Foi isso mesmo que você ouviu moço!

Um guarda municipal que estava sentado mais à frente, se aproximou e prendeu o homem por assédio moral, principalmente por se tratar de uma criança.

Meu chapéu de palha saiu voando pela janela do ônibus e o laço de fita azul ficou preso no vidro. De voltar para casa a mãe perguntou:

— Cadê o lindo chapéu que sua vó lhe deu de presente e que você está só com o laço na mão?

— Desapareceu pela janela do ônibus de tanta raiva. Só sobrou o laço pra contar a história!

ANEXO D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
 Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:
"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE
 (caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

MARCOS RODRIGUES PINEATI | Marcos Rodrigues Pinatti
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

ANTONIO RODRIGUES PEREIRA | Antonio Rodrigues Pereira
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento |
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
 Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO:**

"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

FRANCISCO DEMONTIER SAUVOS | Francisco Demontier Saivos
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

FRANCISCO DOS SANTOS | Francisco dos Santos
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento | _____
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura



33333
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO:**
"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexada a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

FRANCISCO ITALO ROCHA DA SILVA | Francisco Italo Rocha da Silva
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

FRANCISCO EMERSON ROCHA DE MORAIS | Francisco Emerson Rocha de Moraes
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento | _____
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura



33333
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO:**

"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE
 (caso seja menor de idade):

Eu/Nós	e
--------	---

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

MARIA DAS GRACAS BARBOSA SOUZA | Maria das Gracas Barbosa Souza
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

JOAQUIM ALAN BARBOSA | Joaquim Alan Barbosa
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento | _____
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura



33333
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO:**

"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE
 (caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

MILENA MARCULINO SANTANA | Milena Marculino Santana
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

FRANCISCO MARCULINO DA SILVA | Francisco Marculino da Silva
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento | _____
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
 Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO:**
"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:
 Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:
 A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:
 Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
 Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE (caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

SIBELE REIS MIRANDA Sibele Reis Miranda
 NOME DO DECLARANTE Assinatura

Shirley Patrícia Okiranda Shirley Patrícia Okiranda
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) Assinatura

Débora Maria do Nascimento Débora Maria do Nascimento
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR Assinatura



33333
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS)
 Grupo de Pesquisa _____
 Linha de Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:

"A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DIFICULDADES E AVANÇOS" De autoria de Maria Socorro Alves Patrício Moura

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção textual através do gênero conto, acompanhando seus avanços na perspectiva do desenvolvimento da escrita como prática social.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós _____ e _____

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o (a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Brejo Santo, _____ de _____ de _____

ADARECIDA DA CONCEIÇÃO GOMES | Aparecida da Conceição Gomes
 NOME DO DECLARANTE | Assinatura

DAYANE GOMES DA SILVA | Dayane Gomes da Silva
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL | Assinatura

MARIA SOCORRO ALVES PATRÍCIO MOURA | Maria Socorro Alves Patrício Moura
 NOME D(A) PESQUISADOR(A) | Assinatura

Débora Maria do Nascimento | _____
 NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR | Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A - T1 Primeira atividade da fase do diagnóstico

T1.1 Primeira atividade do diagnóstico das principais dificuldades dos alunos nas suas produções textuais

Escola: Professor João Teles de Carvalho

Professores: Maria Jucélia Figueiredo de Brito

Maria Socorro Alves Patrício Moura

Data:

Turma: 5º Ano do Ensino Fundamental

Turno: Tarde

Tempo previsto: 2 h/a

OBJETIVOS:

- Apresentar o desenvolvimento da atividade para os alunos;
- Ler a Fábula e explicar sobre este gênero:
- Produzir o texto e fazer as correções;
- Transformar a história das duplas em uma única fábula e organizar o texto;
- Socializar as principais dificuldades encontradas;
- Ilustrar a fábula para entregar a professora;

ATIVIDADE	TEMPO	DETALHAMENTO (METODOLOGIA)
Apresentação da atividade	5 Min.	Explicando que os alunos iriam produzir uma pequena história que apresentasse diálogo entre os personagens e um ensinamento no final;
Leitura da Fábula	5 Min.	Fazendo a leitura silenciosa e depois coletiva da fábula. Comentando sobre o assunto da história, quais os personagens e o que eles acharam mais interessante e o que mudariam na história, o que acrescentariam ou retirariam da mesma; Material utilizado:
Explicação sobre o gênero Fábula	10 Min.	Explicando aos alunos que a fábula é um gênero textual parecido com o conto, mas na fábula os animais podiam falar como a gente. Informando que a fábula sempre apresentava uma mensagem boa no final do texto,

		denominada moral da história; Material utilizado: Targetas coloridas com algumas frases apresentando bons ensinamentos;
Produção textual	20 Min.	Dividindo a turma em duplas para produzirem a historinha no caderno de produção textual; Material utilizado: Caderno de produção textual, lápis e borracha;
Correção das produções textuais das duplas	10 Min.	Trocando os cadernos para um aluno corrigir o texto do outro, apontando os possíveis erros do colega e socializando com os professores; Atendendo cada dupla, os professores ouviam a leitura das fábulas dos alunos, orientando-os nas dificuldades e apontando sugestões para melhoria do texto;
Transformação da historinha dos alunos em uma única fábula	10 Min.	Lendo, discutindo, reescrevendo e chegando a um consenso sobre o que seria retirado ou acrescentado no texto dos dois para transformar em uma única fábula; Material Utilizado: Textos dos dois alunos, lápis e borracha;
Organização do texto	10 Min.	Reescrevendo o texto em uma folha de ofício, depois de organizado com a ajuda dos professores;
Socialização das principais dificuldades observadas nas produções textuais	5 Min.	Dividindo o quadro ao meio com o pincel e explicando o procedimento correto para separar as palavras e a grafia das mesmas; Material utilizado: Quadro branco e pincel
Desenho livre	15 Min	Convidando os alunos a ilustrarem a fábula do jeito que achassem mais bonito e criativo; Material Utilizado: Lápis de cor e pincel;
Recebimento das produções dos alunos	5 Min.	Informando aos alunos que as fábulas escritas por eles iria fazer parte de um importante trabalho de pesquisa da professora, se eles autorizassem; Devidamente autorizado, os trabalhos foram entregues a professora para posterior análise;

T1.2 Segunda atividade do diagnóstico das principais dificuldades dos alunos nas suas produções textuais

Escola: Professor João Teles de Carvalho

Professores: Maria Jucélia Figueiredo de Brito

Maria Socorro Alves Patrício Moura

Data:

Turma: 5º Ano do Ensino Fundamental

Turno: Tarde

Tempo previsto: 2 h/a

OBJETIVOS:

- Proceder a uma leitura dialogada do conto
- Contar os parágrafos existentes no texto;
- Observar as palavras que ligam um parágrafo ao outro (conectivo);
- Produzir um parágrafo criando outro final para o conto;
- Rer o conto acrescentando o final de autoria dos alunos;

ATIVIDADE	TEMPO	DETALHAMENTO (METODOLOGIA)
Leitura dialogada do conto A menina dos brincos de ouro.	10 Min.	Fazendo a leitura dialogada do conto, iniciada por um aluno e outro dando continuidade até o último parágrafo do conto; Material utilizado: Xerox do conto
Contagem dos parágrafos existentes.	10 Min.	Explicando a estrutura do parágrafo, ideia central, quantidade de frases, início, e fim de cada parágrafo e a noção de continuidade da história no parágrafo seguinte; Trabalhando a oralidade dos alunos de um parágrafo para outro para dar sentido ao texto (o conto);
Observação das palavras que ligam um parágrafo ao outro (conectivos).	10 Min.	Grifando as palavras e explicando sua função no parágrafo para dar sentido a história; Material utilizado: lápis, borracha e xerox do conto;
Escrita de um parágrafo, criando outro final para o conto	20 Min.	Incentivando os alunos a escreverem um parágrafo contando outro final para a história; Material utilizado: Caderno, lápis e borracha;
Leitura do conto acrescida do final criado pelos alunos	15 Min.	Relendo o conto e cada aluno fazendo a leitura do parágrafo de sua autoria;
Informação sobre para que serviria o parágrafo criado por eles.	5 Min.	Informando aos alunos que os parágrafos criados por eles fariam parte da pesquisa da professora e que outras pessoas iriam lê-los;

APÊNDICE B – Proposta de intervenção – Sequência Didática

Apresentação da Sequência Didática

Apresentação da Situação

1) Objetivos:

- a. Apresentar os conceitos relacionados ao gênero conto, explicando os elementos de uma narrativa, relacionando com os conhecimentos prévios dos alunos;
- b. Expor a proposta de trabalho, explicando as atividades de cada módulo e os objetivos a serem alcançados, enfatizando os conteúdos a serem abordados em cada módulo;
- c. Explicar que os alunos realizarão as atividades dos módulos individualmente, em duplas e em grupos utilizando o gênero conto;

2) Atividades:

- a. Através do diálogo, incentivar os alunos a apresentarem suas ideias sobre o gênero conto;
- b. Apresentar os conceitos atribuídos ao gênero e suas especificidades de construção, observando os conceitos formados pelos alunos;
- c. Explicar aos alunos que diversas atividades serão realizadas e as etapas do trabalho serão sistematizadas em três módulos, seguindo o tempo determinado. Enfatizar que o tempo previsto será suficiente para a realização das atividades e que todas, serão voltadas para o aprendizado do gênero conto e o exercício da escrita para melhoria de suas produções textuais. Como produto final, deverão produzir um conto moderno baseados nos contos de fadas escolhidos e nos conhecimentos adquiridos durante a realização das atividades dos módulos;
- d. Informar aos alunos que terão total apoio nas dificuldades apresentadas durante a realização dos módulos e que ao final de cada módulo eles mesmos farão a avaliação dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula;

3) Tempo previsto: 1 h/a

4) Cronograma para apresentação da situação

Atividade	Tempo Previsto	Metodologia
Sondagem do conhecimento sobre o gênero conto	10 min.	Oportunizando os alunos exporem suas ideias sobre o conto, abrindo espaço para contarem algumas histórias, tornando o ambiente acolhedor para o momento de introdução aos trabalhos. (o espaço físico da sala devidamente organizado para este fim).
Apresentação dos conceitos	10 Min.	Apresentando os conceitos atribuídos ao gênero, seus elementos e as diversas formas de produzi-lo, explicando os tipos de contos existentes; Mostrando as características de cada conto.
Apresentação dos módulos	20 Min.	Explicando que diversas atividades serão realizadas em três etapas ou módulos durante um mês de trabalho para que assimilem as características do conto e exercitem a escrita de forma mais significativa; Abordando o objetivo da produção final que será a elaboração de um conto moderno a partir do que foi vivenciado durante a realização das atividades e tomando como suporte um conto de fadas escolhido por eles; Informando que as produções serão expostas no mural da escola e também terão ajuda a professora nas dificuldades que forem surgindo durante a realização dos trabalhos, principalmente as dificuldades que eles têm na produção textual; Materiais utilizados: quadro branco, pincel, projetor multimídia para apresentação dos módulos.
Apresentação dos conteúdos a serem trabalhados	10 min.	Explicando aos alunos que as atividades de produção textual terão como foco, além das características do gênero conto, os critérios da intencionalidade e da situacionalidade para dar sentido aos textos que serão produzidos.

Módulo 1

1) Objetivos:

- a. Ler e compreender um texto do gênero conto;
- b. Identificar elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo, clímax, desfecho);
- c. Assistir ao filme Frozen – uma aventura congelante;
- d. Intertextualizar elementos do conto e do filme;
- e. Produzir um conto a partir da leitura do conto e do filme;

- f. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades e avaliar os trabalhos desenvolvidos no referido módulo;

2) Atividades:

- a. Após a leitura individual e, depois, oral do conto A Rainha das Neves de Hans Cristian Andersen, apresentar o gênero conto discutindo a temática e o formato da apresentação do texto, como também os elementos da narrativa;
- b. Mostrar uma targeta com o título do conto afixando no quadro e fazendo os comentários sobre o gênero;
- c. Fazer um quadro na lousa para identificação dos elementos do conto;
- d. Chamar as crianças ao quadro para escrever os elementos da narrativa;

3) Duração total: 4h/a (no período de uma semana)

4) Cronograma para o módulo 1

Atividade	Tempo	Metodologia
Apresentação do conto	10 min.	Apresentando o texto que será a base dos trabalhos e para as discussões posteriores: A Rainha das Neves (ver anexo C); Material utilizado: Xerox do conto.
Leitura do conto	15 min.	Deixando que os alunos leiam individualmente o conto, anteriormente disponibilizado para cada um e depois, realizando uma leitura individual e em grupos.
Discussão sobre o conto	10 min.	Discutindo com os alunos a temática do texto, fazendo os seguintes comentários: Alguém conhece esse conto? Quem já o leu? Ainda existe rainha? Onde? Vocês gostaram dessa história? Quem é o autor?
Identificação dos elementos da narrativa	20 Min.	Discutindo com os alunos sobre os personagens, suas características, o espaço onde a história aconteceu, o enredo, o ponto mais forte, ou seja, o clímax da história e o desfecho (final do conto). Quem é o autor do conto e para quem ele escreveu aquela história (falar um pouco sobre a biografia do autor).
Identificação dos elementos do gênero conto	25 Min.	Chamando os alunos ao quadro para escrever os elementos da narrativa conforme o que estava solicitado. Material utilizado: quadro branco, pincel e apagador.
Exibição do filme Frozen – uma aventura congelante	102 Min.	Promovendo um ambiente acolhedor com tapete para as crianças sentarem no chão, arrumação das cadeiras no fundo da sala, televisão, dvd, pipoca em saquinhos de papel e refrigerante, antes da exibição do filme, transformando a sala de aula em uma sala de cinema. Material utilizado: “TV 42”, Aparelho de DVD, cópia do filme Frozen – uma aventura congelante.
Discussão	10 Min.	Deixando as crianças expressarem livremente o que viram, compreenderam, dialogando com os colegas sobre

sobre o filme		o que gostaram, o que não gostaram, sobre as personagens e sobre o desenrolar da história.
Debate sobre as histórias narradas no conto A Rainha das Neves e no filme Frozen – uma aventura congelante	20 Min.	Inter textualizando os elementos da narrativa do conto e do filme, fazendo os seguintes comentários: As histórias são iguais? Diferentes? O que diferencia uma da outra? Você se identificou com alguma parte do conto ou do filme? Por quê? O que você achou melhor: ler o conto ou assistir ao filme? Como o conto e o filme retrataram a questão do bem e do mal? Qual a opinião de vocês sobre o bem e o mal?
Identificação dos elementos do filme	20 Min.	Chamando as crianças ao quadro para escrever o que estava proposto: nome das personagens, suas características, espaço onde se passou a história.
Preparação para a produção escrita dos alunos	30 Min.	Fazendo os seguintes comentários: Vocês gostaram do final do filme? O que mudariam? Ou não mudariam? Se vocês tivessem participado dessa história, como teria sido? Qual a personagem que vocês gostariam de ser? Por quê? Que amigo seu você chamaria para viver essa aventura mágica com você? Vocês querem fazer uma história parecida com essa do filme ou com a do conto? Vamos ver se a gente consegue como Hans conseguiu ou o cineasta que produziu o filme? Então vamos pensar como um autor ou produtor de filme que quer escrever uma história para várias pessoas. Como por exemplo, para os outros alunos dessa escola, os amigos de vocês, seus pais e professores. Que tal? Vamos encarar o desafio? Vocês estão sendo desafiados a recontar essas histórias com as palavras de vocês para que outras pessoas possam conhecer. Não esquecer de procurar escrever as palavras corretamente, caprichar na letra, na divisão das sílabas no final da linha como já foi explicado, pedir ajuda aos colegas, reescrever o texto quantas vezes for necessário até ficar bem organizado. Depois vamos criar uma capa bem bonita para a história de vocês.
Produção do texto	15 Min. Por dia (durante a semana)	Produzindo o texto no início da aula durante toda a semana para não se tornar cansativo para as crianças. Material utilizado: Caderno, lápis e borracha. No último dia da semana, as crianças serão incentivadas a escrever um pequeno texto avaliando os trabalhos realizados.

Módulo 2

1) Objetivos:

- a. Compreender que há diversos tipos de contos;
- b. Identificar o foco narrativo do autor;
- c. Produzir um texto em duplas baseado nos contos ouvidos e lidos;
- d. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades

2) Atividades:

- a. Após a escuta dos contos narrados em CD, apresentar o resumo de cada conto através de cartazes expostos no quadro branco;
- b. Leitura coletiva dos contos;
- c. Divisão da turma em duplas e escolha do conto que servirá de suporte para cada dupla;
- d. Produção textual (releitura do conto)

3) Duração total: 2h/a (durante dois dias da semana)

4) Cronograma para o módulo 2

Atividade	Tempo	Metodologia
Escuta dos contos (um conto de cada vez)	10 min.	Ouvindo atentamente cada conto narrado no CD Material utilizado: toca cd, e cd da revista Na Ponta do Lápis nº 12 da Olimpíada de Língua Portuguesa;
Apresentação dos cartazes (um conto de cada vez)	10 min.	Apresentando o cartaz com o título do conto, desenho dos personagens, nomes, espaço onde se passa a história e ideia central do conto. Material utilizado: Cartazes ilustrativos de cada conto apresentado no cd;
Leitura coletiva dos contos	10 min.	Deixando que os alunos leiam o conto em dupla Material utilizado: Xerox do texto dos contos disponibilizados no Anexo C
Leitura interpretativa	10 min.	Realizando uma leitura com foco na entonação da voz, imitando as falas dos personagens.
Formação das duplas e escolha dos contos pelos alunos	05 min.	Fazendo os seguintes comentários: Quem você escolhe para ser seu parceiro na atividade que vamos propor? Que conto vocês irão escolher para depois de lê-lo novamente com mais calma, fazer uma releitura do mesmo?
Releitura do conto	10 Min.	Explicando aos alunos que a releitura é uma forma de expressão parecida com a original. Não pode ser igual, mas também não pode fugir da ideia central da história que foi contada.
Produção dos textos das duplas	15 Min.	Fazendo a leitura do conto em dupla, e depois, produzindo o texto. Um tentando melhorar o texto do outro, observando a organização do texto, acentuação das palavras e paragrafação, conteúdos anteriormente estudados; Material utilizado: Caderno, lápis e borracha:
Preparação para a apresentação do conto	10 Min.	Preparando o ambiente para as apresentações das duplas que podem ser através de dramatização da história, jogral, paródia e contação da história.
Apresentações das duplas	10 Min. Para cada dupla.	Deixando as crianças expressarem livremente o que compreenderam da história, mostrando para a turma o que planejaram para a apresentação do conto.
Exposição dos textos		Colando os textos em cartolina, recortando e afixando no mural da escola.

produzidos no mural da escola	20 Min	De volta a sala, as crianças serão incentivadas a fazer oralmente a avaliação dos trabalhos. Material utilizado: textos produzidos pelos alunos, cartolina colorida, cola, tesoura e pincel;
-------------------------------	--------	---

Síntese da apresentação dos aspectos do gênero estudados e os títulos dos contos trabalhados na sala de aula com os alunos

Gênero Textual: Conto

Domínio discursivo: Ficção

Suporte: Revista Na Ponta do Lápis nº 12 da Olimpíada de Língua Portuguesa

Função social e/ou propósito comunicativo: Produzir literatura

Linguagem: predominância do registro formal da escrita e dos recursos literários

Público-Alvo: Público infantil e infanto-juvenil

Contos utilizados no módulo: O Voador (Irmãos Grimm); O Diamante (Luís Fernando Veríssimo); Medo (Cora Coralina) e Bicho de Palha (Luís Câmara Cascudo)

Módulo 3

1) Objetivos:

- a. Compreender a estrutura do conto moderno
- b. Identificar o conto moderno e o conto de fadas;
- c. Produzir um conto moderno baseado em um conto de fadas;
- d. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades de coesão e coerência para dar sentido ao texto;
- e. Compreender os critérios da textualidade: intencionalidade e situacionalidade;

2) Atividades:

- a. Exibição do resumo das histórias dos contos de fadas através de slides produzidos pela professora;
- b. Leitura dialogada do conto moderno: O cajueiro de Rubem Braga
- c. Debate sobre as diferenças entre o conto moderno e o conto de fadas
- d. Produção individual de um conto moderno a partir de um conto de fadas;

3) Duração total: 8h/a (durante duas semanas);

4) **Cronograma para o módulo 3**

Atividade	Tempo	Metodologia
Exibição dos slides com o resumo dos contos de fadas.	20 min.	Apresentando o resumo dos contos de fadas mais conhecidos pelas crianças: Os três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões, Aladin e a lâmpada maravilhosa; Material utilizado: Cartazes
Leitura do conto moderno: O Cajueiro de Rubem Braga	10 min.	Fazendo a leitura do conto através do projetor. Material utilizado: Projetor multimídia;
Explicação sobre as características do conto moderno.	20 min.	Mostrando ao aluno a estrutura do conto moderno que não obrigatoriamente segue o modelo tradicional do conto antigo no qual a ação passa pelo desenvolvimento até o desfecho. No jeito moderno de narrar, a estrutura do conto permanece, mas pode quebrar essa sequência; Frisando que o conto moderno é parecido com as histórias que acontecem no dia a dia das pessoas; Material utilizado: quadro branco e pincel;
Leitura dialogada do conto: O Cajueiro	15 min.	Realizando uma leitura dialogada com os alunos. Um aluno inicia a leitura e o outro dar continuidade até que todos tenham oportunidade de ler o conto para facilitar a reescrita do gênero; Material utilizado: xerox do conto (disponibilizado no anexo C
Debate sobre as diferenças do conto de fadas e o conto moderno	20 min.	Provocando o debate, a partir dos comentários: O que muda do conto de fadas para o conto moderno? Com qual deles você se identifica? Qual dos contos é mais parecido com as histórias que você escuta? Qual dos contos você gosta mais?
Exposição sobre os critérios de textualidade: Intencionalidade e Situacionalidade	20 min.	Dividindo o quadro branco ao meio. De um lado vamos escrever sobre o critério da intencionalidade no texto e do outro lado o que se refere ao critério da situacionalidade; Explicando detalhadamente cada critério e anotando no quadro; Material utilizado: uma targeta com a palavra intencionalidade e outra com situacionalidade para afixar no quadro. Fazer as anotações das explicações abaixo de cada palavra;
Identificação dos critérios	30 min	Divisão da turma em dois grupos (o grupo da intencionalidade e o grupo da situacionalidade); Distribuindo trechos dos contos trabalhados para as crianças descobrirem os critérios de textualidade com a ajuda da professora; Descoberto os critérios, as crianças deverão afixar no quadro o trecho do conto, abaixo do nome do critério correspondente; De volta ao grupo irão produzir um texto dentro de um quadro de cartolina que contemple o critério de seu grupo de estudos; Material utilizado: Trechos dos contos de fada e moderno, quadrados feitos de cartolina, pincel, lápis e borracha;
Explicação sobre os	20 min.	Apresentando o conto A princesa e a ervilha de forma fragmentada em quadros coloridos, fazendo a leitura e

critérios e a estrutura do conto		situando cada texto (parágrafos) à sua função na estrutura do conto; Mostrando os critérios da intencionalidade do autor e o da situacionalidade que caracteriza o texto para determinado gênero;
Produção escrita de um conto baseado na leitura dos contos de fadas (resumos)	30 min.	Produzindo a reescrita de um conto de fadas, tomando como referência os contos lidos. Cada aluno escreve o seu texto e corrige; Material utilizado: caderno, lápis e borracha;
Reescrita do conto	20 min	Reescrita do texto depois de corrigido pela professora (indicando o que deve ser corrigido e porque); Detalhe: Sem riscos e interrogações com caneta vermelha; Material utilizado: caderno, lápis e borracha;
Produção final da reescrita do conto	30 min	Produção final do conto depois de corrigido pelos alunos e pela professora; Material utilizado: caderno, lápis e borracha;
Ilustração do conto	20 min	Ilustrando a capa do conto de forma livre de acordo com a criatividade de cada aluno para presentear uma pessoa querida; Material utilizado: folha de ofício, lápis, borracha, lápis de cor e pinceis;
Coleta e leitura dos textos	30 min.	Fazendo a leitura de cada conto na sala; Depois da leitura, tirar xerox para posterior análise dos possíveis avanços na produção textual dos alunos; Material utilizado: textos produzidos e máquina de xerox da escola;
Avaliação dos trabalhos	15 min.	Explorando com os alunos o uso das tecnologias presentes na escola, levando a turma em pequenos grupos ao laboratório de informática para digitação do texto avaliativo sobre as atividades desenvolvidas na sala, utilizando o computador; Anexo C

Apresentaremos ainda um paralelo entre as características dos contos de fadas e as dos contos modernos para uma maior compreensão por parte dos alunos e possíveis esclarecimentos das dúvidas que surgirão com relação ao gênero conto.

Contos de Fadas	Contos Modernos
Narrativas que aparecem seres encantados; Elementos mágicos; Estrutura simples e fixa;	Narrativa de ficção; Tem a finalidade de divertir e emocionar; Os temas são variados; O enredo é estruturado da seguinte forma:

<p>Forma de iniciar: Era uma vez...</p> <p>Forma de finalizar: Foram felizes para sempre...</p> <p>Há personagens do bem e do mal;</p> <p>Caráter atemporal e universal;</p> <p>Carregados de simbologia;</p> <p>Trazem a magia que alimenta a imaginação;</p>	<p>Introdução, complicação, clímax e desfecho;</p> <p>Adapta-se aos novos tempos;</p> <p>Desperta o interesse e a atenção do leitor;</p> <p>Podem iniciar, entrando diretamente no assunto procurando surpreender o leitor;</p> <p>Provoca impacto desde o primeiro momento;</p>
--	--

A princesa e a ervilha

Havia uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas não se contentava com uma princesa que não fosse de verdade. De modo que se dedicou a procurá-la no mundo inteiro, ainda que inutilmente, pois todas que via apresentavam algum defeito. Princesas havia muitas, porém não ter certeza, já que sempre havia nelas algo que não estava bem. Assim, regressou ao seu reino cheio de sentimento, pois desejava muito uma princesa verdadeira!

(Esta parte representa a introdução do conto)

Certa noite, caiu uma tempestade horrível. Trovejava e chovia a cântaros. De repente, bateram à porta do castelo, e o rei foi pessoalmente abrir.

No umbral havia uma princesa. Mas, Santo Céu, como havia ficado com o tempo e a chuva! A água escorria por seu cabelo e roupas, seu sapato estava desmanchando.

Apesar disso, ela insistia que era uma princesa real e verdadeira.

“Bom, isso vamos saber logo”, pensou a rainha velha.

E, sem dizer uma palavra, foi ao quarto, tirou toda a roupa de cama e colocou uma ervilha no estrado, em seguida colocou vinte colchões sobre a ervilha, e sobre eles vinte almofadas feitas com as plumas mais suaves que se pode imaginar.

Ali teria que dormir toda a noite a princesa.

(Nesta parte constatamos a complicação, pois algo de novo aconteceu... Mas

será o que ocorre depois disso? Algo mais emocionante ainda? Será que com tudo isso a princesa ainda perceberá?)

Na manhã seguinte, perguntaram-lhe como tinha dormido.

- Oh, terrivelmente mal! – disse a princesa. Não consegui fechar os olhos toda a noite. Vá se saber o que havia nessa cama! Encostei-me em algo duro que amanheci cheia de dores. Foi horrível!

(Aqui percebemos o clímax, ou seja, o momento de maior expectativa)

Ouvindo isso, todos compreenderam que se tratava de uma verdadeira princesa, já que havia sentido a ervilha através dos vinte colchões e vinte almofadões. Só uma princesa podia ter uma pele tão delicada.

E assim o príncipe casou com ela, seguro que a sua era uma princesa completa. A ervilha foi enviada a um museu onde pode ser vista, a não ser que alguém a tenha roubado.

(Aqui, certamente você percebeu que se trata do final e, para a alegria de todos, feliz, não é mesmo?)

Autor: Hans Christian Andersen

Produção Final

1) Objetivos

- a. Apresentar para a comunidade escolar os contos produzidos;
- b. Socializar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero;
- c. Realizar apresentações artísticas e culturais com o apoio da contadora de histórias da escola;

2) Atividades:

- a. Organização do espaço no pavilhão da escola para exposição dos textos dos alunos;
- b. Convite à visita (os alunos irão convidar as outras turmas para conhecerem seus trabalhos, inclusive a gestão da escola e os funcionários);
- c. Preparação das apresentações com o apoio dos funcionários da escola para organização do ambiente (no mesmo espaço no qual as produções estão expostas);

- d. Apresentações sobre o gênero abordado com a participação da contadora de histórias da escola;
- e. Agradecimentos dos alunos a comunidade escolar pela participação na I mostra dos trabalhos de produção textual dos alunos do 5º Ano;
- 3) Duração total: 4 h/a
- 4) **Cronograma das atividades da Produção Final**

Atividade	Tempo	Metodologia
Organização do espaço para a exposição dos trabalhos e apresentações pelos próprios alunos.	30 min.	Organizando o espaço com a ajuda das professoras e funcionários para exporem os contos produzidos. Material utilizado: barbante, fita gomada, mesas, toalhas, microfone, caixa de som;
Visita às salas de aula e coordenação para convidar a comunidade escolar para conhecer os trabalhos e participar do evento	20 min.	Dividindo a turma em três equipes para visitarem as salas, explicarem o motivo da presença e convidando os alunos e os professores a se dirigirem até o local da amostra dos trabalhos para conhecerem as produções dos alunos e assistirem as apresentações; O convite poderá ser direcionado para a gestão da escola e funcionários presentes;
Exposição dos trabalhos feita pelos alunos.	30 min.	Fazendo a explanação resumida das atividades realizadas até chegarem a produção final (conto)
Apresentações dos alunos e da contadora de histórias da escola	140 min.	Anunciando as apresentações e organizando os alunos, convidando-os a se posicionarem a frente da plateia (contadora de histórias) para as possíveis apresentações;
Contação da história da Cinderela	20 min	Contando a história da cinderela (contadora de histórias da escola);
Agradecimentos dos alunos	10 min.	Agradecendo a presença dos outros alunos, a participação e a atenção de todos como também o apoio da gestão e dos funcionários para a realização do evento;

Avaliação

1) Objetivos:

- a. Avaliar a participação nas atividades;
- b. Avaliar a metodologia utilizada;
- c. Avaliar as práticas de letramentos;

d. Socializar os resultados;

2) **Atividades:**

- a. Como primeiro passo para o processo avaliativo, os alunos deverão ser orientados a realizarem uma auto avaliação, fazendo uma reflexão sobre sua participação, contribuição e aprendizagens;
 - b. Os alunos serão incentivados a fazerem uma reflexão sobre a metodologia que será utilizada pelo professor, se a mesma cumprirá com sua principal função: fazer com que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias à construção do gênero conto e avançarem nas suas dificuldades;
 - c. Os alunos serão instigados a fazerem comentários sobre as práticas de letramentos vivenciadas no desenvolvimento da sequência didática;
 - d. Como último ponto e de acordo com as abordagens dos alunos poderemos propor comentários sobre as etapas de todo o processo e os resultados alcançados;
- 3) Duração total: 15 minutos após a realização de cada módulo

4) **Proposta de Avaliação**

Cronograma de Atividades		
Atividade	Tempo	Metodologia
Avaliação sobre a participação nas atividades do módulo 1	15 min.	Solicitando que os alunos reflitam sobre sua participação nas ações desenvolvidas e produzam um texto sobre suas considerações que deverá ser entregue ao professor; Material utilizado; Caderno, lápis e borracha;
Avaliação sobre a metodologia utilizada durante a realização do módulo 2	15 min.	Solicitando que cada aluno faça um relato oralmente sobre a metodologia utilizada pelo professor, desde as explicações, os encaminhamentos e as intervenções feitas para a melhoria de suas produções textuais;
Avaliação sobre as atividades realizadas na sala de aula organizadas no módulo 3	15 min	Levando os alunos em grupos até o laboratório de informática da escola para digitarem um texto no computador sobre o que mais gostaram de fazer, por que, o que não gostaram e o que aprenderam sobre os contos de fadas e os contos modernos.
Avaliação das práticas de letramentos.	15 min.	Promovendo o diálogo sobre o valor da escrita na vida das pessoas dentro e fora da escola, apontando as principais funções da escrita para a vida em sociedade e a importância do saber ler e escrever e o impacto na qualidade de vida das pessoas que o domínio dessas habilidades pode oferecer;
Socialização dos	30 min.	Escrevendo no quadro os avanços e as

resultados.		dificuldades na realização dos trabalhos, anotando os pontos críticos e as intervenções feitas para melhoria desses pontos detectados, socializando as observações feitas durante a execução das ações, apresentando os resultados alcançados e os impactos na aprendizagem dos alunos; Material utilizado: quadro branco e pincel.
-------------	--	--