



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**FERNANDO AQUINO MELO**

**A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO À PRODUÇÃO DE TEXTOS  
COMUNICATIVAMENTE EFICIENTES**

Mamanguape - PB

2019

**FERNANDO AQUINO MELO**

**A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO À PRODUÇÃO DE TEXTOS  
COMUNICATIVAMENTE EFICIENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

Mamanguape - PB

2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M528f Melo, Fernando Aquino.

A fábula como instrumento pedagógico à produção de  
textos comunicativamente eficientes / Fernando Aquino  
Melo. - João Pessoa, 2019.

146 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Escrita. 2. Gênero fábula. 3. Sequência didática. I.  
Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II. Título.

UFPB/BC

FERNANDO AQUINO MELO

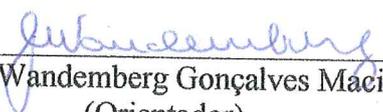
A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO À PRODUÇÃO DE TEXTOS  
COMUNICATIVAMENTE EFICIENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação do Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS/UFPB, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Letras.

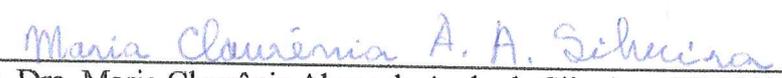
Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves  
Maciel

DATA DE APROVAÇÃO: 22 / 03 / 2019

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – UFPB  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – UFPB  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – PROLING/UFPB  
(Examinadora Externa)

Mamanguape - PB

2019

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que torna todos os sonhos possíveis;

Aos meus pais pelo amor e orientação que deles recebi e que contribuíram para minha formação enquanto ser humano;

Às minhas irmãs Maria José Aquino Melo e Maria do Carmo Aquino Melo e ao meu sobrinho Everton Ramon Aquino Melo por todo incentivo e amor que sempre me dedicaram;

Ao meu grande amigo Francisco de Assis Filho por sua inegável contribuição em fazer meus dias mais felizes;

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, por sua generosidade, paciência e valiosas contribuições que tornaram possível a concretização deste estudo;

Aos professores do Profletras pela dedicação aos alunos e pela generosidade em partilhar o que sabem;

À turma do Profletras/UFPB – 2017, *Campus* Mamanguape, pelo apoio, colaborações e incentivo, especialmente nos momentos de minhas maiores aflições;

A todos que, de alguma forma, trouxeram contribuição a este momento singular em minha vida.

## RESUMO

Desde que o homem começou os primeiros registros de sua história no mundo, a escrita tem estado ao lado da humanidade, acompanhando-a em sua jornada rumo às civilizações letradas, mas apesar de sua inegável contribuição para o desenvolvimento das práticas sociais humanas, ainda hoje – nos tempos contemporâneos – a produção de textos escritos como uma habilidade sociodiscursiva, necessária à sobrevivência da cidadania moderna, não tem sido realizada a contento pelo sistema escolar. Desse modo, na tentativa de não perpetuar com a continuidade de tal problema, o presente estudo – ao empregar a fábula como instrumento didático-pedagógico em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental – teve por objetivo geral contribuir com o aperfeiçoamento da produção escrita dos alunos, tornando-a comunicativamente mais eficiente. Assim sendo, para o diagnóstico das dificuldades linguístico-discursivas apontadas nos textos dos educandos, foi adotado o estudo de natureza etnográfica e como procedimento de intervenção, fizemos uso da Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Consideramos, pois, que a comunhão da fábula com a referida metodologia tenha logrado resultados positivos no que tange ao aprimoramento da produção textual discente, uma vez que o traço lúdico e alegórico do gênero instigou o interesse e a participação dos alunos nas atividades pedagógicas propostas e, por sua vez, o caráter modular da sequência didática auxiliou-os, mais facilmente, na superação dos problemas discursivos de seus textos. Como embasamento teórico para o desenvolvimento deste estudo, lançamos mão de nomes como Bakhtin (2000), Marcuschi (1983, 1997 e 2007), Kleiman (1995 e 2005-2010), Soares (1998 e 2003), Higounet (2003), Marcuschi e Dionísio (2007), Kato (1993), Fávero e Koch (1994), Koch e Travaglia (1989), Koch (1997), Fávero (2002), e Cavalcante (2012), dentre outros.

**Palavras-chave:** Escrita. Gênero fábula. Sequência didática.

## **ABSTRACT**

Since man began the first records of his history in the world, writing has been on the side of humanity, accompanying it on its journey towards literate civilizations. However, despite its undeniable contribution to the development of human social practices, still today – in contemporary times – the production of written texts as a socio-communicative skill, necessary for the survival of modern citizenship, has not been well performed by the school system. Thus, in an attempt to avoid perpetuating this problem, the present study – by using the fable as a didactic-pedagogical tool in a 6th grade elementary school class – aimed to contribute to the improvement of students' written production, making it communicatively more efficient. Thus, for the diagnosis of the linguistic-communicative difficulties pointed out in the students' texts, we have chosen the ethnographic study, and as an intervention procedure, we have used the Didactic Sequence according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Therefore, we consider that the fable and this methodology (together) has achieved positive results, because the ludic and allegorical traits of the genre instigated the interest and participation of the students in the proposed pedagogical activities, while the modular character of the didactic sequence helped them, more easily, in overcoming the communicative problems of their written texts. As a theoretical basis for the development of this study, we have used names such as Bakhtin (2000), Marcuschi (1983, 1997 and 2007), Kleiman (1995 and 2005-2010), Soares (1998 and 2003), Higounet (2003), Marcuschi and Dionísio (2007), Kato (1993), Fávero and Koch (1994), Koch and Travaglia (1989), Koch (1997), Fávero (2002), and Cavalcante (2012), among others.

**Keywords:** Writing. Genre fable. Didactic sequence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas constituintes da Sequência Didática.....	50
<b>Figura 2</b> - Chapeuzinho Vermelho recebe da mamãe uma cesta de doces.....	77
<b>Figura 3</b> - Chapeuzinho dirige-se à casa da vovó.....	77
<b>Figura 4</b> - Vovozinha é atacada e devorada pelo Lobo Mau.....	77
<b>Figura 5</b> - O Lobo Mau aguarda, na cama, a chegada de Chapeuzinho Vermelho.....	77
<b>Figura 6</b> - Chapeuzinho percebe que o Lobo está disfarçado da vovó e grita.....	78
<b>Figura 7</b> - Um caçador ajuda a menina e mata o Lobo.....	78
<b>Figura 8</b> - Chapeuzinho Vermelho abraça a vovó após a morte do Lobo Mau.....	78

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resultados obtidos com a oficina do módulo 1.....	80
<b>Quadro 2</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI1 e da PF1.....	90
<b>Quadro 3</b> - Apresentação do conflito da PI1 e da PF1.....	91
<b>Quadro 4</b> - Resolução do conflito da PI1 e da PF1.....	91
<b>Quadro 5</b> - Moral da fábula da PI1 e da PF1.....	92
<b>Quadro 6</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI2 e da PF2.....	93
<b>Quadro 7</b> - Apresentação do conflito da PI2 e da PF2.....	94
<b>Quadro 8</b> - Resolução do conflito da PI2 e da PF2.....	94
<b>Quadro 9</b> - Moral da fábula da PI2 e da PF2.....	95
<b>Quadro 10</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI3 e da PF3.....	96
<b>Quadro 11</b> - Apresentação do conflito da PI3 e da PF3.....	97
<b>Quadro 12</b> - Resolução do conflito da PI3 e da PF3.....	98
<b>Quadro 13</b> - Moral da fábula da PI3 e da PF3.....	98
<b>Quadro 14</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI4 e da PF4.....	100
<b>Quadro 15</b> - Apresentação do conflito da PI4 e da PF4.....	100
<b>Quadro 16</b> - Resolução do conflito da PI4 e da PF4.....	101
<b>Quadro 17</b> - Moral da fábula da PI4 e da PF4.....	102
<b>Quadro 18</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI5 e da PF5.....	103
<b>Quadro 19</b> - Apresentação do conflito da PI5 e da PF5.....	105
<b>Quadro 20</b> - Resolução do conflito da PI5 e da PF5.....	106
<b>Quadro 21</b> - Moral da fábula da PI5 e da PF5.....	107
<b>Quadro 22</b> - Contexto inicial: introdução das personagens da PI6 e da PF6.....	108
<b>Quadro 23</b> - Apresentação do conflito da PI6 e da PF6.....	109
<b>Quadro 24</b> - Resolução do conflito da PI6 e da PF6.....	110
<b>Quadro 25</b> - Moral da fábula da PI6 e da PF6.....	111

## **LISTA DE SIGLAS**

**SD** Sequência Didática

**PI** Produção Inicial

**PF** Produção Final

**PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>A CULTURA DO ESCRITO PARA A CIVILIZAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>15</b>
1.1	A ESCRITA E A COMPLEXIDADE NA MATERIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	20
1.2	A PRODUÇÃO ESCRITA: TEXTO, COESÃO E COERÊNCIA.....	27
1.3	A IMPORTÂNCIA DA TEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS....	33
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE PORTUGUÊS MEDIADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS.....</b>	<b>39</b>
2.1	OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E AS PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS.....	43
2.2	A FÁBULA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	46
2.3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS.....	49
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>54</b>
3.1	CONHECENDO OS SUJEITOS E O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	54
3.2	O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 1ª PARTE – Apresentação da situação e da produção inicial.....	55
<b>3.2.1</b>	<b>Apresentação da situação.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Produção Inicial.....</b>	<b>61</b>
3.3	O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 2ª PARTE – Transcrição, análise e diagnóstico das produções iniciais.....	61
3.4	O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 3ª PARTE – Os módulos e a produção final.....	74
<b>3.4.1</b>	<b>Módulo 1 – Coesão e coerência: trabalhando a paragrafação.....</b>	<b>75</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Módulo 2 – Coesão e coerência: trabalhando com os sinais de pontuação.....</b>	<b>80</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Módulo 3 – Os registros ortográficos.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Módulo 4 – Concordância verbo-nominal.....</b>	<b>85</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL.....</b>	<b>87</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de uma década como professor de Língua Portuguesa do magistério público nos anos finais do ensino fundamental, pudemos constatar na prática o que as teorias vêm diagnosticando há um bom tempo: a educação escolar não está logrando êxito na formação de produtores de textos comunicativamente eficientes, pois os alunos entram na escola e saem dela e as dificuldades com a escrita persistem. Assim, embora não desconsideremos os problemas que acometem a leitura, experiências empíricas em sala de aula nos levam a crer que eles se acentuam ainda mais no tocante à escrita. Por exemplo, ao nos depararmos com uma produção textual de tipologia narrativa não é preciso dispender muito esforço para notar – em especial nos alunos dos 6º anos – que as marcas da oralidade abundam ao longo de todo o registro escrito.

Em consequência, o que se vê como produto final é um texto cuja clareza no propósito comunicativo, muitas vezes, resta comprometida pelo uso recorrente de alguns recursos discursivos que regem a modalidade oral da língua, mas que não se estendem a sua contraparte escrita. Diante deste cenário ainda bastante presente no cotidiano das nossas escolas, levantamos o seguinte questionamento: tendo em vista a forte presença de marcas orais na produção escrita de alunos dos 6º anos, de que modo o uso do gênero discursivo/textual fábula pode contribuir, enquanto instrumento pedagógico, para torná-los produtores de texto comunicativamente eficientes?

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a sua proposta de um ensino de língua pautado nos gêneros discursivos/textuais, muitas pesquisas da área dos estudos linguísticos passaram a abordar questões de natureza semelhante a esta no intuito de apontar possíveis soluções na busca por uma melhoria da produção textual dos alunos, já que o ensino de Português numa perspectiva tradicional, ou seja, voltado primordialmente para o estudo dos aspectos metalinguísticos do idioma pouco contribuíram para a formação de educandos/produtores de textos eficientes.

Dessa forma, tendo por objetivo geral contribuir para o aprimoramento da produção escrita do público acima mencionado, este estudo de caráter etnográfico fez uso de uma sequência de atividades pedagógicas com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cuja teoria, ancorada no uso dos gêneros discursivos/textuais, auxiliou-nos na consecução dos objetivos específicos do presente trabalho, a seguir elencados: diagnosticar as principais dificuldades enfrentadas por alunos dos 6º anos no que tange ao uso da modalidade

escrita da língua; propor um projeto de intervenção didático-pedagógico de modo a contornar tais dificuldades e, por último, apontar que elementos discursivos da modalidade escrita podem aduzir ao texto dos alunos maior fluidez, clareza e inteligibilidade para se alcançar o propósito comunicativo do gênero fábula.

Além da contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o procedimento metodológico desenvolvido neste estudo, servimo-nos de outros autores que se enquadram em uma perspectiva sociointeracionista no trato com os gêneros discursivos/textuais, levantando, com isto, discussões enriquecedoras acerca dos processos de aquisição da escrita e de sua importância à formação e ao desenvolvimento social do educando como cidadão de uma sociedade letrada. Na lista dos teóricos que abordam temáticas dessa ordem, podemos citar nomes como Bakhtin (2000); Marcuschi (1983, 1997 e 2007); Kleiman (1995 e 2005-2010); Soares (1998 e 2003); Higounet (2003); Marcuschi e Dionísio (2007); Kato (1993); Fávero e Koch (1994); Koch e Travaglia (1989); Koch (1997); Fávero (2002) e Cavalcante (2012).

Em razão dos argumentos expostos, estruturamos o presente estudo da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordamos a contribuição da escrita e a importância de seu papel na edificação das sociedades civilizadas, mostrando que apesar de sua imprescindibilidade à formação de cidadãos críticos face aos tempos contemporâneos, a materialização de textos escritos é, no geral, um processo comunicativo complexo e que, dadas suas especificidades, demanda estratégias discursivas distintas das que são empregadas nos textos orais, razão pela qual a escrita necessita empregar em sua malha textual elementos coesivos, capazes de contribuir para uma melhor organização de sua tessitura, viabilizando, dessa forma, a coerência necessária em nível de superfície, sobre a qual irão convergir os fatores pragmáticos da linguagem de modo a garantir ao texto escrito a plenitude de sua textualidade.

Dando continuidade ao nosso estudo, no segundo capítulo, enfatizamos – com base nas diretrizes curriculares dos PCN – as razões pelas quais o ensino de Português necessita adotar paradigmas pedagógicos mais eficazes que garantam ao educando as possibilidades de ele desenvolver sua competência sociocomunicativa, uma vez que ela se faz condição necessária para o pleno exercício da cidadania, especialmente em sociedades nas quais as práticas humanas se materializam, de uma forma ou de outra, por meio de algum tipo de gênero discursivo/textual, o que torna acentuadamente anacrônico o ensino de língua que negligencia tal realidade e se prende a métodos tradicionais cujo foco repousa no domínio de habilidades mnemônicas do indivíduo em detrimento de suas capacidades discursivas, as

quais deve a escola estimular mediante a sistematização de atividades didáticas que promovam a produção textual de gêneros, capazes não apenas de atender às necessidades comunicativas imediatas do indivíduo, mas que (a exemplo da fábula) também possam despertar nele a imaginação, o pensamento crítico e a reflexão.

No terceiro capítulo do trabalho, apresentamos o passo a passo dos procedimentos metodológicos que nortearam o processo de intervenção pedagógica, o qual se baseou inteiramente no modelo de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim sendo, além da identificação dos sujeitos participantes da pesquisa e do *locus* onde ela foi realizada, esta parte do estudo descreve as quatro etapas que constituem o referido modelo. Ou seja: apresentação da situação de comunicação; produção inicial; módulos e produção final. No quarto e último capítulo do estudo, apresentamos os resultados decorrentes da aplicação do projeto de intervenção. Momento caracterizado por uma análise comparativa que traça um diagnóstico entre as produções inicial e final dos educandos, mostrando suas diferenças em termos de eficiência comunicativa no que tange às propriedades textuais, linguísticas e discursivas inerentes ao gênero fábula.

Para encerrar, nas considerações finais, discorreremos sobre a experiência pedagógica obtida com o uso da sequência didática na busca por um aprimoramento da produção textual dos alunos e sobre a importância que a escola, enquanto espaço social reservado ao ensino-aprendizagem, assume diante de tal tarefa. Salientamos ainda que o ofício de professor mostra-se crucial para a construção de uma sociedade menos excludente e mais justa, na medida em que sua práxis profissional auxilia na formação de atores sociais, cujas habilidades linguístico-discursivas da escrita (uma vez aprimoradas no ensino escolar) irão permitir-lhes usufruir, de modo efetivo, dos bens políticos e culturais construídos pela humanidade nas sociedades letradas.

## 1 A CULTURA DO ESCRITO PARA A CIVILIZAÇÃO HUMANA

Quando pensamos nos grandes feitos alcançados pela humanidade ao longo de sua jornada histórica, não podemos deixar de pensar na escrita. Desde os primórdios de seu surgimento, que remonta praticamente à época pré-histórica do homem, passando pelo advento e pela consagração da Imprensa no século XV e chegando, por fim, aos dias contemporâneos, caracterizados pelo desenvolvimento de apetrechos digitais e eletrônicos de informação, poucos produtos ou artefatos tecnológicos da cultura humana mostraram-se tão cruciais quanto a escrita no que diz respeito ao seu papel na edificação dos processos civilizatórios dos grupos humanos.

Nessa perspectiva, de acordo com os estudos de Marcuschi (1997):

A escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida, como lembra Graff (1994). Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável. [...] mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação à oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais [...] que contemporaneamente se convencionou chamar de *letramento* (MARCUSCHI, 1997, p. 120-121).

Vê-se pelas palavras do linguista que não há meios de a sociedade contemporânea – da forma como hoje se encontra politicamente constituída – prescindir da linguagem verbal em sua modalidade escrita, dado que quase todas as manifestações humanas perpassam, em um momento ou outro, pelo uso do código escrito da língua para materialização de propósitos comunicativos que, de outra forma, seriam de todo inadequados – alguns até inviáveis – se submetidos à execução pela modalidade oral do sistema linguístico, tais como os documentos legais das mais diferentes áreas de atuação humana, que regulam as relações político-jurídicas entre os cidadãos de uma nação e, claro, entre aqueles e esta em conformidade com os princípios que regem as culturas democráticas de direito.

Assim, é exatamente pela complexa teia de relações sociais promovida pela força da escrita e pelo legado que se instalou a partir dela, que no dizer de Marcuschi (1997, p. 120) “ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” das sociedades ditas contemporâneas como a brasileira. Endossando o pensamento marcuschiano, Kleiman (2005-2010) atesta que:

[...] a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana; no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados; [...] E poderíamos ir multiplicando os locais em que ela aparece: na igreja, no parquinho, no escritório... Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. Isso é o que acontece nas sociedades complexas, em que não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando (KLEIMAN, 2005-2010, p. 5-6).

Outro teórico que postula a importância da escrita para as nossas vidas é Cosson (2006). Nas palavras do pesquisador:

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. Tiramos carteira de motorista e precisamos conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos as cartas pelos e-mails e torpedos para falar de amor com suas palavras truncadas. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo momento, permeada pela escrita (COSSON, 2006, p. 101).

Infere-se das considerações acima que apreender o código escrito da língua em uma sociedade complexa como a nossa é condição de extrema importância para se participar efetivamente das atividades de letramentos sociais que permeiam as relações humanas cotidianamente e que refletem, no desempenho de tais práticas, o efetivo exercício do papel de cidadão, ou seja, do indivíduo letrado que ciente das possibilidades e do poder político que a palavra escrita pode lhe conferir, apropria-se dela para a solução de conflitos sociais das mais diversas ordens, nos quais ele figura como parte diretamente interessada.

Todavia, conquanto de importância indiscutível para a efetivação das práticas de letramento, que fazem as engrenagens de uma sociedade grafocêntrica girar, a apreensão do código escrito (quando implicar apenas a decodificação puramente mecânica dos símbolos gráficos que o compõe) não será o suficiente para a formação de sujeitos sociais críticos, capazes de agir na qualidade de indivíduos letrados, pois embora os termos alfabetização e letramento costumem, com certa frequência, ser tomados um pelo outro para designar as ações sistemáticas que levam uma pessoa a desenvolver as habilidades de ler e escrever, há, segundo Kleiman (1995), diferenças significativas entre os termos, postas pela autora da seguinte forma:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (KLEIMAN, 1995, p. 9-10).

Logo, da distinção elaborada por Kleiman (1995), resta claro que a alfabetização é um processo de aprendizagem que pressupõe, de modo geral, procedimentos pedagogicamente sistematizados, oriundos da educação escolarizada e que permitirão ao sujeito social (criança ou adulto) a aquisição do código escrito da língua para fins de leitura e de escrita. Dessa forma, guardadas as diferenças que exorbitam o plano estritamente pedagógico, pode-se dizer que a alfabetização se configura como um processo que implica o esforço e o ritmo de cada aprendiz, o que o torna, em essência, um procedimento de caráter acentuadamente individual, dado que as pessoas, únicas por natureza, aprendem coisas em momentos e ritmos igualmente diferentes.

Já o letramento, ao contrário da alfabetização, é um processo que se constitui basicamente em âmbito social, coletivo, visto que sua exequibilidade, em grande parte dos casos, pressupõe o emprego das habilidades de leitura e de escrita adquiridas durante o período de escolarização formal para a solução de lides sociais, por meio de propósitos comunicativos, materializados, por sua vez, na modalidade escrita da língua. Soares (2003) é outra pesquisadora cuja teoria contribui para solidificar a diferença entre os dois termos. De acordo com ela:

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 15-21).

Em momento anterior, neste texto, havíamos afirmado que o simples processo de decodificação do sistema gráfico da língua, ou seja, a leitura e a escrita realizadas em nível da alfabetização, de modo um tanto mecânico, próprias daquelas pessoas que adentraram recentemente no universo do escrito (caso das crianças e de adultos que por razões outras não

foram submetidos à escolarização quando pequenos), não seria o suficiente para alçar um indivíduo alfabetizado à condição de sujeito letrado.

Pois bem, a razão que sustenta este nosso entendimento repousa no fato de que uma mudança de tal natureza demanda que o indivíduo alfabetizado, conforme já dito, aproprie-se das habilidades de leitura e de escrita adquiridas individualmente na alfabetização, usando-as de forma apropriada nas mais diversas situações de sua vida social, isto é, sabendo adequá-las, quando possível, à medida que o contexto no qual o indivíduo se encontra vinculado assim o exigir.

Sob o prisma desse raciocínio, diríamos que um indivíduo letrado, exageros à parte, agiria na qualidade de um “camaleão” do universo das letras, preparado (quase sempre) para adaptar o código escrito da língua às contingências sociais de uma dada situação. Vindo ao encontro de nossos argumentos, Soares (1998) faz outras considerações acerca dos dois termos.

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

São essas demandas sociais de leitura e escrita, como bem fala Soares (1998), que o indivíduo dito letrado deve saber atender competentemente a fim de poder participar de forma ativa da vida em sociedade. Entendendo-se por participação ativa, neste caso, as ações mediadas pelo uso do código escrito da língua, que permitirão a tal pessoa as condições necessárias à solução de conflitos sociais de seu interesse. E os exemplos para ilustrar o que estamos teorizando são abundantes.

Um deles é o exercício regulamentado de qualquer trabalho ou profissão, um direito assegurado constitucionalmente pela Carta Magna brasileira. No entanto, para fazer jus ao desempenho profissional da função de motorista de ônibus, por exemplo, os pleiteantes a esta atividade laborativa necessitam se submeter a uma série de procedimentos e atos sistematicamente ordenados em etapas que perpassam, necessariamente, pelo uso da leitura e da escrita, estando ambas, por sua vez, dada a especificidade do contexto em apreço, voltadas ao universo da legislação nacional de trânsito.

Desse modo, o direito ao exercício legal da profissão supracitada, condiciona-se, por completo, à execução satisfatória de todas as fases exigidas pelos órgãos oficiais que legislam as normas de trânsito, aí inclusas as que demandam do futuro motorista o uso letrado do

código escrito da língua, já que uma das etapas constituintes de todo o processo é uma avaliação de caráter eliminatório, cujo objetivo é mensurar os seus conhecimentos sobre a legislação específica a fim de que ele – logrando êxito no exame – possa aplicá-los posteriormente em sua prática cotidiana de trabalho, quando já investido da condição legal de condutor de transporte coletivo.

Logo, não há como negar que graças a uma cultura dominada pelo escrito e à importância que a ele se confere, quase todas as ações humanas (umas mais outras menos) fazem uso do sistema de símbolos gráficos da língua naquilo que se convencionou chamar de práticas sociais de letramento, pois no dizer do próprio Marcuschi (2007, p. 35), “É bem verdade que a sociedade contemporânea tal como a conhecemos hoje, seria impensável sem a tradição escrita”. Ainda de acordo com o pesquisador:

Os usos da escrita são hoje muito diversificados, de acordo com os indivíduos e suas necessidades. Há pessoas que passam a vida inteira em zonas urbanas sem ter que apreender a escrita de modo mais consistente. Há outros que, em certo momento, devem aprendê-la, pois seu uso se tornou imperativo, como, por exemplo, no caso de um indivíduo que resolve tirar uma carteira de motorista. Hoje, um porteiro de um prédio faz intenso uso da escrita ao deixar bilhetes, selecionar a correspondência dos moradores e muitas outras atividades, sem contar os prédios que já são comandados por monitores de computador, que exigem capacidade de digitação e conhecimentos de informática, mesmo que elementares (MARCUSCHI, 2007, p. 34).

Antecipando-se ao pensamento de Marcuschi, outro autor que professa a importância dos registros escritos para a história da humanidade é Higounet (2003). Em sua obra “História concisa da escrita”, ele tece as bases de um diálogo frutífero com os argumentos marcuschianos e com os de outros pesquisadores cujas teorias atestam a relevância do código gráfico da língua para os processos de letramentos como práticas sociais do mundo contemporâneo e civilizado, chegando a ponto de postular que o advento da escrita constituiu-se como o marco temporal sobre o qual se ergueu a história da civilização humana. Abaixo, isto fica bem evidente nas palavras do autor:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Diante de tais colocações, tomamos a liberdade de nos servirmos das palavras pertinentes de Higounet para endossar o argumento, aqui posto em relevo, de que a

modalidade escrita da língua continua a desempenhar um papel de destaque para a história da civilização humana e que sem ela, provavelmente, muito do construto cultural e tecnológico que conhecemos não seria possível. No tópico a seguir, continuando nossas considerações sobre a escrita, será abordada a complexidade do processo de produção textual, fazendo-se um breve paralelo desta com a materialização de textos da oralidade. Dessa forma, veremos o que autores da importância acadêmica de Marcuschi e Dionísio (2007), dentre outros estudiosos da Linguística Textual, têm a dizer sobre as relações que se processam entre as modalidades oral e escrita da linguagem humana no que tange ao processo de produção e recepção dos respectivos textos.

### 1.1 A ESCRITA E A COMPLEXIDADE NA MATERIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Embora tenhamos por certo a importância da escrita para uma sociedade de caráter grafocêntrico como a nossa, não podemos – por outro lado – fechar os olhos para o fato de que a ação de escrever, de verbalizar o pensamento sobre o papel não é, para muitas pessoas (criança, jovem ou adulto), tarefa das mais fáceis. De fato, não raras as vezes, para alguns indivíduos, produzir um texto escrito, configura-se como um trabalho de proporções hercúleas. Quase impraticável. O que nos leva a fazer os seguintes questionamentos: por que a escrita, apesar de fundamental para as relações humanas contemporâneas, reveste-se de tamanha complexidade na sua execução? O que é necessário fazer para se garantir a textualidade/inteligibilidade de uma produção escrita? Quais são os aspectos linguísticos ou extralinguísticos que fazem do texto oral uma tarefa bem menos árdua do que a sua contraparte escrita?

Estas indagações ou outras de natureza semelhante a elas devem percorrer, em algum momento, a mente daqueles que irão se aventurar na produção de textos escritos com vistas à consecução de propósitos comunicativos. Desse modo, cientes da complexidade que envolve a materialização de textos gráficos das línguas humanas, muitos estudiosos da Linguística Textual vêm se debruçando sobre esse fenômeno, na busca por respostas que contribuam de forma significativa para a minimização do problema em tela. Assim, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), uma das possíveis razões pelas quais as pessoas, em geral, sentem maior dificuldade na elaboração de textos escritos repousa no fato de que elas – por

questões ligadas à própria condição biológica do *homo sapiens* – produzem mais atos de fala do que de escrita. Conforme os autores:

Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante. Portanto, mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do escrevendo (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 13-14).

Por mais básica que seja a explanação dos pesquisadores, há uma lógica inegável em seu argumento, dado que os indivíduos, desde a mais tenra idade, são estimulados vigorosamente pelos pais ou responsáveis a falar, não a escrever. Na realidade, a teoria apontada pelos autores pode ser ainda melhor compreendida se retrocedermos ao tempo da infância. Em uma sequência natural de eventos da vida humana, a escrita é um projeto familiar, como tal, posterior à aquisição da fala.

Ou seja, o contato da criança com o mundo dos símbolos gráficos ocorrerá (em condições ideais) tão logo ela tenha sedimentado em seu cérebro as estruturas linguísticas que irão lhe permitir verbalizar enunciados orais inteligíveis e, desse modo, estabelecer comunicação com o mundo social que a cerca. De modo que é muito pouco provável que – contando a criança com dois, três ou até quatro anos de vida – pais e mães se indaguem com ares de séria preocupação do porquê de sua criança ainda não saber grafar esta ou aquela palavra.

Há grande probabilidade que o mesmo questionamento seja proferido com receio e apreensão visíveis caso, nas idades mencionadas acima, o filho ou a filha ainda não tiver pronunciado os primeiros vocábulos. Assim, não bastasse o irrevogável descompasso cronológico entre fala e escrita, do qual resulta forte resistência do indivíduo em relação aos registros gráficos devido sua pouca familiaridade com estes; a escrita ainda se configura como um procedimento de caráter eventual, isto é, de natureza esporádica. Usada quando (e se) houver precisão.

Desobrigadas da necessidade contínua do dia a dia de se comunicar mediante palavras escritas, já que dispõem da fala, biologicamente desenhada para este fim, as pessoas deixam de exercitar a linguagem gráfica do idioma. Esta, via de regra, por não se dá em bases espontâneas e naturais como ocorre com a oralidade, necessita, na maioria das vezes, de disciplina e planejamento para sua materialização, o que requer das pessoas tempo, disposição

e atividades cognitivas linguisticamente mais elaboradas e formais. Coisas que, dada a lei do menor esforço, se puderem ser contornadas, assim o serão. Para Havelock (1976), estas diferenças entre oralidade e escrita se justificam, pois:

O fato biológico-histórico é que o homo sapiens é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Esta é sua definição. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala, repito, foi adquirido por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. O hábito de usar os símbolos escritos para representar essa fala é apenas um dispositivo útil que tem existido há pouco tempo para poder ter sido inscrito em nossos genes, possa isso ocorrer ou não meio milhão de anos à frente. [...] Em suma, o homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado. Ele traz a aparência de um acidente histórico recente (HAVELOCK, 1976, p. 12, apud GRAFF, 1995, p. 38).

Outro ponto que Marcuschi & Dionísio (2007) observam em seus estudos sobre a oralidade e a escrita e, por conseguinte, sobre a produção dos respectivos textos é que do ponto de vista estritamente do sistema linguístico não há que se falar em formas da língua que se circunscrevam apenas à fala e outras, que sejam exclusivas para o uso na escrita, uma vez que tanto uma como outra modalidade traçam estratégias comunicativas com base no mesmo repertório de signos linguísticos, que se encontram à disposição das pessoas, quer elas produzam textos orais, quer elaborem textos escritos.

Dito de outra forma, uma preposição, conjunção, adjetivo, ou substantivo, continuarão a desempenhar morfossintaticamente as mesmas atribuições linguísticas que lhes são próprias, em obediência às leis combinatórias da gramática do idioma português, não sendo estes traços, imanescentes ao sistema, alterados porque alguém preferiu (usando da liberdade de usuário da língua) se comunicar com o outro por meio de um texto escrito ao invés de uma produção oral.

Na realidade, o que os pesquisadores salientam, de fato, é que por se tratarem de abordagens diferenciadas para promover o ato de comunicação, a fala e a escrita fazem uso de recursos interativos específicos que se encontram presentes em uma e ausentes na outra e vice-versa. Por esta razão é que traços acentuadamente conversacionais como a repetição dos marcadores argumentativos **né? daí, tá, entende?** usados no intuito de manter o canal dialógico aberto entre os interlocutores da fala, devem ser evitados nas produções escritas, sobretudo naquelas que exigem um grau maior de formalidade como os textos jornalísticos e acadêmicos.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, tampouco é recomendável empregar palavras e estruturas linguísticas mais rebuscadas nos contextos de comunicação oral e

espontânea, tendo em vista que nessas situações casuais, a formalidade e o monitoramento do discurso causariam, no mínimo, desconforto e estranhamento por destoarem fortemente do cenário comunicativo que caracteriza as relações dialógicas da modalidade oral da língua. Assim, este nosso entendimento encontra abrigo nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007). Segundo eles:

As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e escrita. Mas essas ações ocorrem em ambos os casos com marcas e estratégias específicas, pois uma das características centrais da língua é ser uma atividade interativa. Isto significa que a diversidade nas regras sintáticas e na seleção de itens lexicais e uso de marcas para realização de tarefas similares na fala e na escrita difere quanto aos recursos, mas não no sistema lingüístico. Não se trata de uma gramática diferente para a oralidade e escrita a ponto de se poder dizer que há um novo sistema lingüístico na escrita. [...] Por exemplo, não existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal [...] que seja exclusiva da oralidade, ou da escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 17-18).

Em nosso entendimento, outro aspecto que corrobora bastante para a dificuldade encontrada pelas pessoas na elaboração de uma produção escrita é o fato de ela se revestir, na maioria das vezes, de um caráter predominantemente assíncrono. Isto implica dizer que a pessoa que escreve não terá a sua disposição contexto algum de interação produzido em tempo real. Traduzindo: ela não contará com o elemento interativo face a face, física ou virtualmente, que – em tese – lhe possibilitaria uma maior condição de tecer com a devida propriedade os argumentos necessários sobre uma dada situação discursiva como a que ocorre com os interlocutores em uma conversa espontânea, executada *in loco*. Nesta perspectiva, de acordo com Rojo (2006):

[...] na fala cotidiana, conheço meu interlocutor e compartilhamos, no momento da fala, o mesmo contexto e um conjunto de conhecimentos comuns. Ele pode me interromper imediatamente, para esclarecer dúvidas, concordar, discordar, acrescentar, mudar de assunto. Na fala, posso me expressar de maneira mais livre e menos formal. Não preciso planejar antes o que vou dizer: vou simplesmente falando. Por isso [...], o discurso oral é mais abreviado que o escrito, economiza muitos conhecimentos compartilhados ou pertencentes ao contexto que, na escrita, precisam ser explicitados (ROJO, 2006, p. 24-25).

Dessa forma, entendemos que na ausência de um contexto de produção materializado em tempo real, isto é, face a face e dos elementos visuais, auditivos e gestuais, que a ele se vinculam e o caracterizam, o que resta ao produtor de texto é contar com o conhecimento enciclopédico que possui sobre o tema e, talvez, com eventuais informações adquiridas por meio de fontes diversas que, por ventura, venha a consultar no intento de expandir seu

conhecimento para, então, organizá-lo em esquemas mentais e só depois colocar as ideias sobre o papel.

Isto faz do ato de produzir textos escritos, uma jornada um tanto solitária e laboriosa que exige de quem escreve, dentre outras coisas, a obediência a certas normas de estruturação do código linguístico, imprescindíveis na escrita dada à necessidade de se transmitir com máxima eloquência e clareza o propósito comunicativo da mensagem gráfica, já que, via de regra, ela se endereça a um interlocutor fisicamente ausente – no tempo e no espaço – do processo dialógico que deu causa à elaboração do texto escrito.

Logo, é a ausência, por assim dizer, desse interlocutor virtual (no caso, o leitor) que justifica a linguagem escrita pautar-se pela concisão, formalidade e objetividade, pois na falta da interação simultânea entre os interlocutores do discurso linguístico como ocorre na oralidade, em que qualquer equívoco de comunicação se dissipa *in loco*, a pessoa que escreve não pode se dar ao luxo de produzir um texto confuso, de ideias truncadas sob pena de ter sua mensagem não compreendida ou, o que é ainda pior, **mal** compreendida. Adornando nossa fala, Kato (1993) postula o seguinte pensamento:

[...] a linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada; a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos [...] na fala tem-se uma situação cara a cara, com “reação” imediata por parte do ouvinte; já a escrita é um ato solitário em que o escritor tem ainda que se preocupar com o seu virtual leitor. Há ainda o problema do intervalo temporal: na escrita, diz-se algo agora para ser entendido muito depois; na fala, vai-se planejando à medida que se fala. Quanto disso podemos fazer ao escrever? (KATO, 1993, p. 25-26-30).

Compartilhando de posicionamento bastante semelhante ao de Kato, Lima (2006) endossa o traço de assincronia que caracteriza a modalidade escrita da linguagem ao assegurar que:

[...] a linguagem escrita possui uma origem e uma estrutura psicológica muito diferentes da linguagem oral. Na escrita, os interlocutores não compartilham de antemão o contexto, nem há possibilidade de se recorrer à entonação expressiva, à mímica e ao gesto. É uma linguagem, de modo geral, sem um interlocutor presente (sujeita, quando muito, à interlocução assíncrona), muitas vezes sem um interlocutor explícito, ou mesmo definido. Seu motivo e projeto inicial são completamente determinados pelo sujeito e [...] não contém meios não-verbais de expressão, apoiando-se tão-somente na utilização dos meios gramaticais desdobrados da linguagem (LIMA, 2006, p. 53).

Portanto, como consequência direta desse traço de forte assincronia que caracteriza os registros escritos, segue-se outro aspecto que lhes é peculiar também: a autonomia. Elemento esse, ausente nos textos de oralidade espontânea a exemplo dos diálogos falados e que direciona a escrita, uma vez mais, em sentido contrário à fala, dado que esta (em condições naturais de enunciação) é altamente dependente de uma situação contextual, conforme pontuam as autoras supracitadas.

Ou seja, as produções orais carecem fortemente do conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos, presentes no contexto de enunciação e que, somados, compõem um imenso arsenal de recursos discursivos postos à disposição dos interlocutores para que não haja falhas nos propósitos comunicativos dos textos orais, de modo que os participantes dessa interação dialógica podem, em resposta imediata ao que foi colocado, argumentar, concordar, refutar, ampliar e/ou restringir a mensagem textual, assumindo diante desta, segundo os pressupostos bakhtinianos, uma irrefutável postura responsiva ativa, própria de indivíduos críticos.

Por outro lado, a escrita, carente dos elementos estilísticos e discursivos encontrados na oralidade, procura superar tal ausência por meio de recursos interativos próprios, tais como: o uso da referência, dos elementos dêiticos e anafóricos, da pronominalização, das expressões indiciais, entre outros, que lhe asseguram a coesão e coerência textuais, fenômenos da textualidade linguística de suma importância à veiculação de sentidos de uma produção escrita e sem os quais, incorreríamos no grave equívoco de tomarmos por texto qualquer materialização verbal do código linguístico, ainda que nela saltasse aos olhos a carência de valores semântico-discursivos como no caso do seguinte exemplo: **A casa está limpa porque alguém a sujou.**

Por conseguinte, na óbvia ausência dos elementos interativos próprios dos textos orais, é a presença da coesão e da coerência, entre outros fatores, que irão garantir às produções escritas sua autonomia semântica face ao contexto de produção. Dessa forma, quanto maior o grau de formalidade e de planejamento verbal que uma produção escrita apresentar, maiores as chances, segundo Kato (1993), na transmissão de significados de forma mais explícita, resultando com isto, em sua independência frente ao contexto situacional de produção. Isto posto, para a pesquisadora:

As modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções. O que determina as diferenças entre elas são as diferentes condições de produção, tais como: a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para

a escrita. A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado). A escrita formal parece representar o mais alto grau de autonomia contextual que as línguas humanas podem atingir (KATO, 1993, p. 30-31).

Aproveitando o pensamento de Kato (1993) e o de Lima (2006), gostaríamos de ressaltar ao leitor do presente estudo que a concepção de escrita tomada aqui em apreço para justificar nossa intervenção pedagógica na produção textual dos alunos é aquela que se processa em bases sociointeracionistas, porém com textos produzidos de forma assíncrona, isto é, que se desenvolvem sem a interação simultânea do interlocutor do discurso, como a que ocorre atualmente com as produções escritas dos *chats*, dos textos do *whatsapp* e de outras mídias sociais em razão do advento da Internet.

Nesse tipo de escrita midiática, a interação dialógica entre os interlocutores do discurso é de tal forma instantânea que o texto produzido traz em si grandes semelhanças com os diálogos realizados *in loco*, razão pela qual não há, por parte de quem escreve tais registros escritos, maiores preocupações com o planejamento do que será dito, uma vez que os equívocos na compreensão da mensagem (quando estes por ventura ocorrerem) poderão ser facilmente contornados dada a interação em tempo real de seus interlocutores.

Este caráter de celeridade, urgência e espontaneidade que marca a comunicação escrita oriunda das mídias sociais contemporâneas não é, de modo algum, um traço negativo da linguagem verbal. Muito pelo contrário, é uma prova irrefutável de que o homem, obedecendo as suas necessidades de comunicação, soube se adequar a novas formas de manifestações dialógicas que surgiram e ganharam vez e voz em razão de novos contextos de produção e recepção enunciativas, característicos dos tempos denominados hipermodernos, ou, quem assim o preferir, da chamada era digital.

No entanto, embora reconheçamos o valor e a riqueza da produção textual que vem se materializando nas redes sociais graças à popularização da Internet, não será esse tipo de registro escrito o *corpus* de análise do presente estudo, e sim as produções escritas de caráter assíncrono, ou seja, textos que – na ausência do elemento interativo já mencionado – demandam tempo, planejamento e refacção do que será escrito para sua execução. Logo, entram no rol das produções textuais que se configuram como assíncronas (independente da tipologia ou do gênero discursivo/textual empregado), os textos cuja mensagem escapa à interatividade simultânea entre os interlocutores do discurso. Dentre eles, podemos citar alguns muito utilizados nas sociedades letradas: notícias de jornal, artigos científicos, dissertações, manuais de instrução, crônicas, contos, romances e fábulas.

Desse modo, como as produções escritas de natureza assíncrona necessitam de uma maior organização de seu tecido textual para transmitir ideias de modo mais preciso e eficaz, o tópico seguinte abordará, em conformidade com os pressupostos da Linguística Textual, os conceitos de texto e as definições de coesão e coerência, elementos da textualidade linguística que auxiliam significativamente na construção da inteligibilidade de uma produção textual, permitindo que esta – a depender do nível de interação sociodiscursiva que exista entre escritor/leitor – produza os sentidos linguísticos e extralinguísticos para os quais ela foi pensada e materializada.

## 1.2 A PRODUÇÃO ESCRITA: TEXTO, COESÃO E COERÊNCIA

Em vista de todos os argumentos até o momento apresentados, um fato é certo: um texto escrito – qualquer que seja sua extensão, o grau de formalidade que porte, seu propósito comunicativo, o gênero discursivo/textual ao qual esteja vinculado e o suporte que empregue para veicular sua mensagem – necessita produzir sentido para o mundo exterior, do contrário ele estará indo de encontro a uma regra básica das línguas humanas, qual seja: produzir comunicação e informação. Mas para que isto ocorra de forma eficaz, a pessoa que escreve não deve esquecer que o leitor, na falta de imprecisão lexical, ou de má estruturação morfossintática do texto, pode deixar de compreender a mensagem, eliminando, assim, o propósito comunicativo que deu causa à construção do escrito.

Evitar tais imperfeições linguísticas (oriundas, em grande parte, da influência oral na escrita) ou procurar não fazer delas uma constante é, até prova em contrário, trilhar o caminho mais adequado à elaboração de produções escritas textualmente coerentes e inteligíveis. Assim, se é certo dizer que há textos veiculadores de grande riqueza semântico-discursiva, ou seja, difíceis de **não** serem compreendidos pelo grande público, não é menos correto afirmar que há manifestações textuais bastante carentes de algo chamado compreensibilidade textual.

Antes de darmos continuidade em nossas considerações sobre o tema em apreço, precisamos ter como alicerce uma definição relativa à noção de texto a fim de que possamos entender um pouco melhor este artefato do universo linguístico, seus traços mais marcantes, os objetivos que lhe caracterizam, a natureza de sua linguagem, seu propósito comunicativo, enfim, aspectos afetos diretamente ao trato textual e que não poderiam deixar de ser aqui abordados, visto que este estudo – conforme dito em momento anterior – tenciona contribuir, de alguma forma, para a melhoria das produções escritas de alunos do Ensino Fundamental.

Em face de tal finalidade, servimo-nos dos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual, cujos postulados muito têm contribuído nas últimas décadas para elucidar dúvidas ainda remanescentes, que envolvem a materialização da linguagem verbal em sua modalidade escrita e as implicações desta na vida dos educandos. Dado nosso trabalho ser fundamentado teoricamente em uma concepção de linguagem como instrumento de interação discursiva condicionada por um contexto sociocultural, nada mais coerente do que lançarmos mão do conceito de texto cunhado por autores de renome da corrente sociointeracionista dos estudos linguísticos. Assim, para Fávero e Koch (1994):

Texto em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano [...] isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. [...] Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25).

Como se pode ver na definição exarada pelas autoras (1994), a noção de texto encontra-se fortemente vinculada à ideia de uma estrutura linguística, oral ou escrita, que se apresente como uma unidade de sentido, capaz de gerar significados a partir das relações contextuais que subjazem a sua materialização, sendo irrelevantes para lhe assegurar o traço de unidade significativa as dimensões com as quais o texto se faça notar aos olhos do mundo.

Nessa linha de raciocínio, tanto um único item lexical a exemplo da palavra **PARE**, inscrita em uma placa de trânsito, bem como um volumoso livro de receitas gastronômicas contendo duzentas páginas são concebidos como textos, pois ambos os exemplos, considerando-se os respectivos contextos socioculturais aos quais se atrelam, produzem toda a carga semântico-discursiva necessária para veicular propósitos comunicativos entre os seus agentes sociais.

De modo que a placa dará um comando a quem for motorista (personagem inserida no contexto social das relações de trânsito) para que este cumpra, em prol de um tráfego mais seguro, o que lhe está sendo cobrado. Já no caso do livro de receitas, as instruções contidas no compêndio, ensinando como preparar novas iguarias culinárias serão muito bem-vindas aos profissionais do ramo da gastronomia ou aos amantes inveterados desta. Partilhando de posicionamento semelhante ao de Fávero e Koch (1994), Marcuschi (1983) declara que:

[...] o texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos

institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (MARCUSCHI, 1983, p. 22, *sic.*).

Para o autor, uma produção textual sendo um ato de linguagem pressupõe, naturalmente, uma intencionalidade comunicativa que nasce da necessidade primária do homem em interagir com os seus. Em estabelecer troca de ideias e informações, que em algum ponto de sua vida gregária lhe serão úteis. Pois bem, por princípios que sustentam a lógica argumentativa, não existe processo ou evento de comunicação sem que haja o engajamento de, no mínimo, dois agentes sociais, neste caso, as pessoas do discurso, as quais se encontram irremediavelmente comprometidas com os valores culturais e as crenças ideológicas do universo social do qual fazem parte, fato que irá condicionar, via de regra, a produção de sentidos de todos os textos (orais e escritos) a ele vinculados.

Todavia, estes sentidos, processados em razão do traço cultural que atrela o **Eu** ao **Tu**, e vice-versa, são construídos, segundo Fávero e Koch (1994, p. 25) graças a “um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência” sendo esta, por sinal, minuciosamente conceituada por Koch e Travaglia (1989). Segundo os autores:

A coerência teria a ver com a “boa formação” do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer idéia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos da interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p.11, *sic.*).

Coadunando com a mesma linha de pensamento dos linguistas supracitados, podemos dizer que a coerência das produções textuais não se encontra vinculada, de modo exclusivo, à superfície do texto, pois os elementos linguísticos, ainda que dispostos coesivamente em obediência aos preceitos de ordenação estrutural da língua, podem não assegurar a um texto o selo de coerência e/ou de inteligibilidade. Para comprovar este raciocínio, basta considerar o seguinte exemplo: **A casa está limpa porque alguém a sujou**. No enunciado em negrito, não há como negar que todos os seus elementos lexicais encontram-se distribuídos morfossintaticamente em observância às leis combinatórias da língua portuguesa. Não

obstante tal fato, isto não é razão suficientemente forte para fazer dele um texto veiculador de informações semânticas aceitáveis, ou seja, uma produção escrita coerente e inteligível.

No entanto, a despeito deste argumento, não devemos negligenciar a contribuição dos recursos coesivos da língua para a coerência textual. A bem da verdade, eles se configuram como mecanismos necessários que auxiliam o texto a ser legitimado como um artefato linguístico coerente, inteligível, aceitável; o que nos conduz, pois, à seguinte conclusão: todo texto portador de coerência é naturalmente gramatical/coeso, porém nem todo texto gramatical/coeso preenche as condições necessárias para se constituir como uma produção escrita coerente, veiculadora de sentidos lógicos e inteligíveis, pois, como ilustra Koch & Travaglia (1989), a coerência é um fenômeno da textualidade linguística que advém da concepção de texto como uma unidade de sentido, um todo, que se constrói em uma relação de interatividade sociodiscursiva entre os sujeitos da linguagem verbal. Koch (1997) reforça esta compreensão ao observar que:

A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional [...]. Se, porém é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido (KOCH, 1997, p. 42, grifo da autora).

Este entendimento da pesquisadora sobre os recursos coesivos é endossado em Koch (2010) no livro **A coesão textual**, obra em que a autora discorre sobre a imprescindibilidade dos elementos de coesão para a construção do que ela denomina manifestação superficial da coerência ou, dito de outra forma, a coerência que se processa no âmbito sintagmático dos textos. Assim, nas palavras da linguista:

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 2010, p. 13).

Costa Val (2006) também sai em defesa da importância dos elementos de coesão para a construção da unidade de sentido dos textos. De acordo com ela:

[...] é inegável a utilidade dos mecanismos de coesão como fatores da eficiência do discurso. Além de tornar a superfície textual estável e econômica, na medida em que fornecem possibilidades variadas de promover a continuidade e a progressão do texto, também permitem a explicitação de relações que, implícitas, poderiam ser de difícil interpretação, sobretudo na escrita (COSTA VAL, 2006, p. 8-9).

Fávero (2002) é outra autora da corrente sociointeracionista da Linguística Textual, que vai ao encontro dos estudos de Koch e Travaglia (1989). A pesquisadora esboça de forma bem didática e com bastante propriedade os conceitos dos dois principais fenômenos semânticos da textualidade linguística, isto é, a coesão e a coerência textual, responsáveis em boa medida pela produção de sentidos veiculados por um texto escrito.

Desse modo, de acordo com as considerações feitas a seguir pela própria pesquisadora, a coerência – graças ao seu caráter macrotextual – ocorre em razão de uma gama de relações semânticas que se processam para além dos limites físicos do texto em si, em um jogo de cumplicidade linguística mútua (construída em um contexto histórico-social eivado de valores culturais) que envolve, necessariamente, um sujeito que produz o texto escrito e outro que o lê. Já a coesão, por seu turno, e os sentidos que dela se consegue obter não ultrapassam – segundo Fávero (2002) – o arcabouço do próprio texto, ficando o significado de sua mensagem, assim, apenas “no nível microtextual”, portanto, circunscrito à sequência das palavras dispostas no papel.

A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência. A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre usuários e não mero traço dos textos (FÁVERO, 2002, p. 10, *sic.*).

Sendo responsáveis por interligar harmonicamente a estrutura do tecido textual, os elementos coesivos, também denominados conectores, dão continuidade de sentido às ideias do texto graças às relações recorrentes de reiteração e progressão entre as partes que o constituem, não permitindo, desse modo, que as palavras, frases, parágrafos e tópicos temáticos “dancem” soltos na produção escrita. São essas relações, portanto, que por meio do emprego de morfemas gramaticais como os pronomes, artigos, preposições e conjunções dão vida aos recursos semânticos da anáfora e dêixis, recursos da escrita que assumem a responsabilidade de garantir ao texto sua unidade de sentido, atando suas partes constituintes de forma lógica, coerente e aceitável. Para Antunes (2010):

A *coesão* concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de interrelação, de ligação, de encadeamento entre vários outros segmentos [...] do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade* (ANTUNES, 2010, p. 35).

Logo, sem esses recursos auxiliares mencionados por Antunes (2010), um texto seria (quando muito) uma sucessão de frases justapostas, de pouca eficácia sociodiscursiva para veicular unidade de pensamento à produção textual. E, em boa medida, este entendimento se constitui verdadeiro uma vez que enunciados materializados graficamente sem os devidos elementos conectores entram no rol de pensamentos independentes, acabados, características incompatíveis, em muitos casos, com a noção de tessitura textual, que se traduz no fluxo de ideias conectadas entre si por elementos coesivos.

Isto não impede, contudo, o uso de enunciados linguísticos no âmbito da justaposição. Quando empregados em contextos específicos eles cumprem, sim, seu propósito comunicativo dada a sua natureza inegável de atos de linguagem. Um exemplo de gênero discursivo/textual que faz bom uso de enunciados justapostos são os bilhetes, pois o caráter sucinto de sua composição dispensa pensamentos mais elaborados e, por conseguinte, recursos de coesão. No entanto, fora de contextos de igual natureza ou assemelhados a estes, os enunciados justapostos devem ser usados com parcimônia para que seu emprego em demasia não comprometa a riqueza de ideias e sentidos que, no geral, só um texto produzido com o auxílio de elementos coesivos pode veicular.

Dessa forma, para Antunes (2010), faz-se importante:

Reconhecer que o texto está coeso e reconhecer que suas partes como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltos, fragmentados, mas estão ligados entre si. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante sua interpretabilidade. [...] é importante ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2010, p. 47-50).

Assim, depreende-se do pensamento de Antunes (2010), que essa relação de linearidade textual promovida pelos elementos coesivos de reiteração, associação e conexão – que ocorrem na superfície do texto – é, por assim dizer, o passo inicial para se alcançar a textualidade linguística, ou seja, o grau de interpretabilidade e eficiência discursiva que uma produção textual atinge em seu propósito comunicativo após considerados não só as marcas de coesão, mas também os elementos pragmáticos do processo dialógico, ou, em outras palavras, o contexto de produção que vincula o leitor ao escritor. Portanto, diante de sua

relevância para a escrita, abordaremos em seguida alguns aspectos do fenômeno da linguagem denominado de textualidade linguística.

### 1.3 A IMPORTÂNCIA DA TEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Uma boa analogia para ilustrarmos a relevância da textualidade linguística nas produções escritas seria tomar como exemplo a ideia de um quebra-cabeças. Qualquer que seja a imagem que ele tencione veicular ao mundo exterior, esta dependerá do encaixe perfeito entre as diminutas partes que o constituem. Do contrário, a ideia do todo (que é a imagem gerada a partir do quebra-cabeças já montado) pode ficar bastante comprometida. Assim sendo, é o intrincado jogo de posicionar as peças nos lugares corretos, obedecendo às especificidades de suas formas geométricas que irá garantir a configuração da imagem ou retrato que aos poucos vai tomando forma aos olhos de quem está montando o quebra-cabeças.

Desse modo, considerando o gênero discursivo/textual a ser utilizado, construir um texto escrito segue basicamente o mesmo princípio, ou seja, para que a mensagem possa veicular sentidos e ideias ao mundo exterior é necessária à observância de certas normas, sem as quais o texto iria se configurar (assim como o próprio jogo) em um amontoado de peças lexicais sem as conexões apropriadas para a transmissão de propósitos comunicativos. Portanto, com vistas a evitar que isto aconteça, um texto escrito deve considerar alguns fatores que respondem por sua textualidade. Dito de outra forma, ele necessita observar critérios que o tornam exatamente o oposto de um não-texto, ou, nas palavras esclarecedoras de Ruiz (1998, p. 30), de “um amontoado de frases isoladas”. Segundo a autora:

Para os estudiosos do *texto*, o que faz com que um texto seja um *texto*, e não um amontoado de frases isoladas, é o que se chama de *textualidade* ou *textura*. Etimologicamente, o termo é derivado de *tessitura*, que por sua vez vem de tecido. A metáfora do tecelão, nesse caso, é extremamente apropriada: assim como este, que tece com suas mãos e sua máquina de fiar aquilo que seria sua matéria-prima (os fios), o falante (ou redator) constrói a *trama* da linguagem a partir de palavras; para isso, ambos dispõem de técnicas de *entrelaçamento* que, no caso do tecelão, resultam num tecido firme e de boa qualidade e, no do falante/redator, num *texto* coeso, o que envolve o domínio de regras gramaticais e de outros aspectos inerentes ao mundo textual. *Textualidade* é, pois, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem (RUIZ, 1998, p. 30).

Com um conceito de textualidade bem assemelhado ao de Ruiz (1998), Gregolin (1993) enfatiza que os elementos linguísticos que estruturam o arcabouço da produção textual

são empregados como marcas gramaticais necessárias na busca pela unidade de sentido do texto em uma dada situação de comunicação, a qual, por sua vez, assegura ao texto a eficácia discursiva do seu propósito comunicativo, pois tem a seu dispor fatores de ordem sociocultural, capazes de serem retomados durante o processo de comunicação.

A TEXTUALIDADE é uma relação de envolvimento entre o texto e o usuário em uma determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas lingüísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores lingüísticos, cognitivos culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura (GREGOLIN, 1993, p. 26, grifo da autora).

Logo, se não fosse pelos fatores culturais e interacionais mencionados por Gregolin (1993), textos como a piada dificilmente produziriam seus efeitos discursivos, pois o sentido hilário inerente a este tipo de gênero discursivo/textual só pode ser verdadeiramente compreendido por indivíduos que partilham os mesmos valores sociais, ideológicos e políticos de uma determinada comunidade lingüística. Razão que explica o porquê de um brasileiro compreender com relativa facilidade uma piada acerca do cenário político atual, e um estrangeiro (ainda que fluente no português) ficar sem entendê-la. Se ele não vivenciar as mesmas experiências culturais do brasileiro, a piada será apenas um texto portador de gramaticalidade, ou seja, irá veicular informações lingüisticamente inteligíveis, contudo, sem o seu viés identitário, isto é, sem o seu caráter cômico e satírico.

Para Beaugrande e Dressler (1981), além da coesão e da coerência, que se vinculam sintática e semanticamente ao texto, outros fatores desempenham papel de destaque na construção da textualidade lingüística de produções escritas. São eles: intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Segundo os teóricos, esses fatores, contrapondo-se à coesão e à coerência, atrelam-se ao nível pragmático do texto, isto é, às relações de sentido que se constroem sociodiscursivamente entre os interlocutores da produção textual, uma vez que esta, sendo um artefato da cultura humana, encontra-se permeada de crenças e valores ideológicos que exercem, inegavelmente, uma forte influência no propósito comunicativo que o texto escrito deseja alcançar.

Desse modo, a **intencionalidade**, como o próprio termo sugere, seria o ato de querer enunciar explícita ou implicitamente uma dada situação discursiva para se atingir um determinado propósito comunicativo. Como quase todas as práticas sociais humanas se processam por meio da linguagem oral ou escrita, é natural que para torná-las exequíveis, o indivíduo faça uso de textos apropriados para a obtenção dos efeitos pretendidos. Sejam estes

quais forem. Isto nos conduz à conclusão de que no processo comunicacional não cabe falar em discursos neutros ou imparciais já que as pessoas – imbuídas por uma visão ideológica de vida – tencionarão imprimir no outro suas crenças, suas convicções e seus valores de mundo. É por este motivo que o fator da intencionalidade, em muitos casos, encontra-se bastante associado à argumentatividade e ao seu poder de persuasão, uma vez que faz uso de argumentos discursivamente bem elaborados e eficientes que visam à concretização de objetivos sociais diversos.

Ora, se todo texto tem uma intenção (explícita ou implícita) de se fazer compreender em seus ditos a fim de alcançar um propósito comunicativo específico, o critério da **informatividade** textual nada mais é do que o grau e a quantidade de informações necessárias para viabilizar que tal propósito se materialize. Sendo assim, quem produz um texto escrito deve adequar a complexidade de informações que deseja externalizar ao nível de compreensão do leitor almejado. Do contrário, a mensagem pode ficar comprometida e o objetivo final que se pretendia alcançar com o texto não surtir efeito algum sobre seu receptor, eliminando, pois, o propósito discursivo da produção escrita e este fato ocorre porque nas palavras de Costa Val (2006, p.6) “o texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação”. Partilhando de pensamento semelhante ao desta autora, Koch e Travaglia (2015) postulam que:

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.88).

Infere-se das informações prestadas pelos linguistas que, na busca por captar e manter a atenção do receptor da mensagem textual, o critério da informatividade necessita mesclar informações inéditas com as que o leitor presumidamente já possua em função de sua experiência de vida e de mundo. Esta estratégia garante, assim, que o interlocutor do discurso não venha a rejeitar o texto, tendo em vista que a mensagem nele contida estará contribuindo, de alguma forma, para o seu desenvolvimento intelectual. Ou seja, para que haja a interação dialógica entre escritor/leitor é necessário que ambos os participantes do ato comunicativo partilhem, em certo grau, o mesmo nível de conhecimento cognitivo e de mundo. Se o produtor do texto fizer uso apenas de informações inéditas, o leitor, muito provavelmente, não

conseguirá processá-las a contento e isto fará com que o acordo tácito no contexto de comunicação seja quebrado.

A **aceitabilidade**, que é outro critério da textualidade linguística, decorre exatamente da manutenção de tal acordo, isto é, do fato de o leitor cooperar com os objetivos daquele que produziu o texto. Esta cooperação, por sua vez, implica fazer um esforço para reconhecer no discurso do outro a presença de sentido, de coerência textual ainda que, em alguns casos, haja a necessidade de o receptor da mensagem escrita usar todo o conhecimento de que dispõe para superar eventuais falhas do texto, as quais se originam, quase sempre, do emprego inadequado do critério de informatividade.

Assim, problemas como falta de clareza e concisão das ideias, seleção vocabular inadequada, organização do arcabouço textual comprometido, muita informação ou informações insuficientes são situações comunicativas que podem ser contornadas pelo critério da aceitabilidade desde que, uma vez produzidas, o escritor tenha levado em consideração o conhecimento de mundo do leitor para quem o seu texto se dirigiu. No entanto, se o autor da produção textual assim não procedeu, é bem provável que não tenha havido interação dialógica do ato de comunicação por falta de familiaridade do receptor com a mensagem produzida, uma vez que não há como dialogar ou interagir com informações das quais o indivíduo não tem conhecimento algum.

De acordo com Costa Val (2006, p.12):

[...] a comunicação se efetiva quando se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas, [...] ou são cobertas pela tolerância do receptor. A margem de tolerância é tanto maior quanto mais conhecido é o assunto e mais informal é a situação. O produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim como conta com a capacidade de pressuposição e inferência do receptor. Essa “cumplicidade” do receptor para com o texto é que possibilita que a produção não seja tarefa excessivamente difícil e tensa e, assim, viabiliza o jogo comunicativo.

Como resultado das palavras da autora, resta-nos claro que o contrato de cooperação e a cumplicidade mencionados por ela se configuram como traços da ação dialógica cuja existência é indiscutivelmente condicionada pelo critério pragmático da **situacionalidade**, que deve ser compreendido como uma forma de adequação de uma dada produção escrita a um contexto específico de comunicação. Portanto, sem a situacionalidade não há que se falar em situação sociocomunicativa, já que isto pressupõe, necessariamente, um contexto histórico-social que ampara e norteia os interlocutores do discurso quanto à produção e à recepção dos textos de uma determinada comunidade linguística.

Dessa forma, aquilo que se tenciona dizer, o modo como será enunciado, a quantidade e a qualidade do que será dito e, por fim, a aceitabilidade ou não do que foi verbalizado têm relação de caráter simbiótico com a situacionalidade, pois os significados que um texto pode evocar são construídos primordialmente em razão do contexto de produção ao qual estão vinculados os participantes da interação discursiva. Adotando esta mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2008, p.128) ressalta que “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”. Outros teóricos que seguem o posicionamento marcuschiano são Koch e Travaglia (2015). Para eles:

É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 85).

Entendida a situacionalidade ou o contexto de produção como critério indispensável para a construção de sentido das situações discursivas que circulam nos espaços sociais, a etapa seguinte é compreender que tais discursos vivem em um processo contínuo de retroalimentação dialógica chamado de **intertextualidade**. Infere-se de tal critério, que o ser humano – por viver em sociedade – é marcado por uma concepção ideológica de vida que o precede e que, certamente, subsistirá após ele. Este fato justifica a razão pela qual seus discursos reproduzem para terceiros as múltiplas vozes com as quais o indivíduo foi alimentado ao longo de sua existência. Logo, tal polifonia faz com os textos se entrecruzem e comunguem uns com os outros em uma espécie de encadeamento discursivo sem fim, em que não existe discurso totalmente original.

Como consequência prática do caráter polifônico da intertextualidade, conclui-se não haver manifestação discursiva que não dialogue, ainda que de modo sutil, com algum outro texto já produzido no meio social, pois o sentido daquela só se constrói de maneira plena na relação com este (e vice-versa) no momento em que ambos os textos travam um embate comunicativo no qual existe espaço para concordar ou refutar ideias, ratificar respostas ou retificá-las, retomar pensamentos ou, até, complementá-los, de modo que tais intervenções dialógicas entre os textos vão contribuindo para ampliar os sentidos destes e, de certa forma, perpetuar o construto sociodiscursivo de uma coletividade linguística.

Tal fenômeno, inerente ao processo da comunicação humana, contribui para o surgimento de estruturas textuais relativamente estáveis da enunciação discursiva no tocante à forma de sua composição, ao tema e ao estilo que as particularizam e cuja recorrência no universo da linguagem permitiu aos pesquisadores da Linguística do Texto denominá-las gêneros discursivos/textuais, os quais se configuram como formas de comunicação dos diferentes domínios sociais dos indivíduos, postas ao seu dispor para “informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar, etc.” Cavalcante (2012, p. 44). Logo, como se pode observar, as práticas sociais humanas são executadas cotidianamente pela materialização dos gêneros discursivos/textuais, o que faz da modalidade escrita da língua, de acordo com a teoria de Antunes (2003):

[...] uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”) de manifestação das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê (ANTUNES, 2003, p. 45-46).

Ora, se todo o fazer político e sociocultural do homem é, no dizer de Antunes (2003), permeado dia a dia pela produção e pela recepção de textos orais ou escritos, claro está que o ensino da língua materna nas escolas deve priorizar atividades pedagógicas que se voltem predominantemente ao estudo sistemático de tais textos, os quais, por sua vez, necessitam ser abordados dentro de uma perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, visto que estes servem de moldura necessária para a materialização factual daqueles e dos discursos que os acompanham. Em razão disto, o próximo capítulo do nosso trabalho versará sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa mediado pela teoria dos gêneros.

## 2 O ENSINO DE PORTUGUÊS MEDIADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 205, assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (grifo nosso).” Diante desse excerto da Carta Magna brasileira fica evidente, ao menos no âmbito da literalidade, a importância que a educação desempenha em nossa sociedade. No entanto, não é necessário ser detentor de grandes conhecimentos jurídicos para saber que aquilo que está expresso na Lei (o ideal), pode – por razões das mais diversas – não ter a aplicabilidade plena de seus efeitos (o real) para o público-alvo ao qual se destina.

Em nosso entendimento, está havendo um enorme descompasso entre o que postula o supramencionado artigo da Constituição Federal e o que se constata de modo concreto no cenário educativo do Brasil no que tange, especificamente, à parte do texto por nós grifada, ou seja, uma educação que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania deveria, no mínimo, estar atenta às transformações por que passa a sociedade; transformações essas que, sem sombra de dúvida, refletem mudanças de paradigmas, de conceitos e de comportamento nos indivíduos em vários segmentos sociais; inclusive, e quiçá principalmente, no âmbito educacional.

A educação formal no Brasil, na contramão do que ocorre em países de igual importância econômica, insiste em reproduzir um modelo de ensino-aprendizagem ainda pautado em cânones tradicionais que têm se mostrado, já de longa data, insuficientes (quando não, anacrônicos) na formação educacional do indivíduo com vistas ao pleno desempenho de sua cidadania.

Para a mudança desse cenário pouco promissor, a utilização dos gêneros discursivos/textuais desponta como um caminho a ser trilhado se se tem por objetivo uma verdadeira ressignificação do ensino-aprendizagem de Português ainda vigente em grande parte das escolas públicas deste país. Assim sendo, é ponto pacífico que (no século XXI) o pleno exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho conforme preceitua a norma constitucional, só estarão solidamente assegurados mediante práticas pedagógicas que garantam ao corpo discente, dentre outras coisas, um ensino de língua materna contextualizado, isto é, um ensino que contemple a apreensão da leitura e da escrita por meio

dos textos que circulam efetivamente na sociedade da qual o aluno faz parte e com a qual ele necessita interagir. Sobre isto, vejamos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm a dizer:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Temos por certo ser do conhecimento da maioria dos professores que o modelo tradicional de ensino, calcado na transmissão de conteúdos compartimentados, desprovidos de significação real para o alunado e cujo processo metodológico pauta-se, sobretudo, na exigência do uso de competências mnemônicas em momentos de avaliação escrita ou oral, há muito deixou de contribuir – se é que em algum dia o tenha feito – para a construção de cidadãos pensantes, letrados, que possam atuar com desenvoltura em uma sociedade cada vez mais camaleônica.

Dessa forma, a relevância do ensino da língua materna para a consecução de tal tarefa se faz inquestionável na medida que ela, constituindo-se como parte intrínseca da identidade individual e coletiva de um povo, irá orquestrar quase todas as esferas da vida humana. É sem dúvida pelo uso e pela apreensão do idioma que as relações de poder em uma sociedade são estabelecidas. Por sermos seres essencialmente políticos, é da língua que fazemos uso para barganhar, dialogar, argumentar e negociar em favor de interesses e valores que nos são caros, qualquer que seja a ideologia que os alimenta. É também com igual fervor que a empregamos quando esses mesmos interesses se encontram ameaçados.

Assim, pelas razões aqui apontadas, acreditamos firmemente que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas precisa ser trabalho de modo a despertar o máximo possível essa consciência linguística dos discentes. É inegável que ao proceder dessa forma, nós, professores, estaremos proporcionando aos nossos alunos a oportunidade de eles se apropriarem dessa fabulosa engenharia que é o idioma materno para a construção paulatina de seu letramento social, ou seja, de sua cidadania. Os PCN para o ensino de Português endossam este entendimento quando diz:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 11, *sic*).

Mas, como buscar o letramento social se nele não estiver subjacente a ideia de inclusão dos gêneros discursivos/textuais no cotidiano escolar? Como colher bons frutos do ensino de Português se a prática educativa recorrente nas escolas o reduz a um mero procedimento de análise gramatical, dissociando a língua de contextos autênticos de uso? A verdade é que se adotarmos tal postura descrita nesses questionamentos, estaremos não apenas contribuindo cada vez mais para uma educação falida e inoperante, mas também vestindo a carapuça de profissionais despreparados cujo ambiente de trabalho deveria ser qualquer outro local, menos a sala de aula.

A educação é, sem dúvida, um dos campos da atuação humana em que novas metodologias aliadas à uma atitude reflexiva recorrente do fazer pedagógico precisam ser testadas para que possamos tentar – a despeito das condições adversas que permeiam o ensino público – atrair o interesse do educando; fazê-lo se aperceber como agente coparticipativo em seu próprio processo de formação educacional.

Insistir em um posicionamento pedagógico contrário a este raciocínio é, no mínimo, alargar ainda mais o fosso histórico entre professor e aluno, além, claro, de ir de encontro ao que recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em seus objetivos gerais para o ensino fundamental: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 5).

Vê-se, dessa forma, que os documentos oficiais a exemplo dos PCN já vislumbravam no final dos anos 1990 a necessidade de fazer dos gêneros discursivos/textuais parceiros da escola. Embora se tenha transcorrido mais de duas décadas da legislação peceênica, a metodologia de ensino em nossas escolas pouco ou nada mudou. Os componentes curriculares (Português, aí incluso) continuam sendo ministrados sob o manto da pedagogia tradicional, isto é, de forma verticalizada, com a transmissão de conteúdos metalingüísticos e cujo grau de abstração só serve, muitas vezes, para alimentar o desinteresse e a apatia do aluno pelo que está sendo exposto em sala de aula.

A situação agrava-se ainda mais porque nessa abordagem de ensino, ao aluno – salvo raras exceções – cabe apenas o papel de mero figurante de sua aprendizagem, o que resulta em mais dissabor e animosidade pela figura do docente, visto quase sempre como o cerceador

implacável do discurso estudantil, ao invés de facilitador, de parceiro no momento da construção do conhecimento. Esta imagem, ainda fortemente atrelada a uma concepção conservadora de ensino encontra-se descrita com maestria em Kamers (2013).

[...] mesmo contando com modernos sistemas de ar-condicionado, novas lousas, carteiras ergométricas e até com alguns recursos tecnológicos, a prática do falar-ditar, centrada no discurso de quem sabe (o mestre) dividindo seu conhecimento com quem nada sabe (o aluno) é a que prevalece. Etimologicamente, esse modelo se explica, pois a palavra 'professor' vem do latim *profiteri*, que é a junção de *fateri* (confessar) e o prefixo *pro* (diante de todos), ou seja, professor é aquele que declara publicamente que possui conhecimentos em determinada área e que pode “transmitilo” (KAMERS, 2013, p. 22).

Ao mencionar anteriormente, não enxergar uma educação de qualidade sem o emprego recorrente dos gêneros discursivos/textuais, não estamos, com isso, querendo induzir que a solução dos problemas do ensino de Português repousará exclusivamente no uso deles ou que o simples acesso aos diversos textos que permeiam a sociedade irá pôr um fim, em um abrir e fechar de olhos, a décadas de resultados sofríveis. Longe disso; até porque no âmbito da educação – enquanto ciência humana –, não existem verdades absolutas e respostas prontas, acabadas. O que se tem, de fato, é uma verdade relativa cuja aplicabilidade se perpetua até que outra venha a questioná-la e, sendo o caso, destroná-la.

Posto de outra forma, durante muito tempo, a tradição do ensino de Língua Portuguesa pautou-se em uma metodologia eminentemente expositiva, voltada à transmissão de conteúdos metalinguísticos e cujos recursos pedagógicos se resumiam basicamente à lousa e ao livro didático. Completando este cenário educativo, os alunos apresentavam um perfil extremamente ordeiro e pacato, fruto de uma cultura social que retratava o professor como único detentor do saber e, portanto, como autoridade máxima a quem se devia cega obediência.

Por muito tempo, esta foi a verdade aceita quase sem questionamentos. Hoje, contudo, a realidade é outra, totalmente diversa daquela. Os recursos didáticos são inúmeros, os alunos – distantes da qualidade de obedientes – são inquisidores, inquietos e por vezes indisciplinados e o professor, não mais investido da condição de figura inquestionável do conhecimento, necessita rever seus antigos métodos, renovando-os, buscando formas alternativas que o ajudem a desempenhar o seu ofício de modo a maximizar os resultados positivos de sua ação docente. É nesse intuito que o trabalho com os gêneros discursivos/textuais revela-se como um instrumento pedagógico valioso para o aprimoramento da escrita dos educandos.

## 2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E AS PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS

Qualquer interação discursiva, simples ou complexa, que estabeleçamos com o outro, bem como os resultados práticos (positivos ou não) que dela decorram, continuam a se materializar sob a forma de gêneros discursivos/textuais. Estes, por sua vez, de acordo com a teoria do Círculo de Bakhtin (2000), encontram-se indissociavelmente vinculados ao contexto histórico-social em que são produzidos. Logo, por ele são determinados, uma vez que não é possível conceber as práticas comunicativas humanas abstraídas de uma situação histórico-social. Pactuando com este pensamento, Cavalcante (2012) diz:

[...] gêneros discursivos, [...] São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente. [...] Logo, os gêneros podem sofrer transformações, em virtude das mudanças nos propósitos comunicativos e/ou no contexto sociocultural (CAVALCANTE, 2012, p. 44-51).

Por conseguinte, para autoras como Cavalcante (2012) e Koch e Elias (2009) que se filiam à corrente teórica de Bakhtin, cujos princípios se sustentam em uma concepção sociointerativa de língua, a vida útil dos gêneros discursivos/textuais em uma dada forma composicional ou a transmutação desta em outra(s) forma(s) está em estreita relação não só com as finalidades comunicativas dos interlocutores em momentos históricos diversos, mas também, por óbvio, com as inovações tecnológicas por que passam os suportes e os meios – então vigentes – que efetivamente viabilizam a sua materialização no mundo factual.

Nesse sentido, podemos afirmar que o caráter plástico dos gêneros discursivos/textuais, face aos contextos de interação comunicativa, confere a eles – numa metáfora bem pertinente – o status de verdadeiros camaleões do universo da linguagem. Seguindo este mesmo raciocínio, Marcuschi (2005), outro pesquisador dos estudos linguísticos, postula que:

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, [...] presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Um exemplo claro que encontra abrigo nas palavras de Marcuschi é o gênero carta pessoal. Por um longo tempo, este meio de comunicação, concretizado de forma analógica, isto é, no suporte de papel, foi o meio mais eficaz com o qual as pessoas podiam contar para se manterem informadas sobre assuntos ligados aos círculos familiares e de amizade, porém, a depender da distância geográfica que separava tais indivíduos, a correspondência – por não dispor de recursos tecnológicos mais rápidos à época para o seu traslado – podia levar semanas, até mesmo, meses para chegar ao destino final, ocasionando, não raro, a obsolescência das informações contidas no documento.

Hoje, em decorrência das redes sociais e dos correios eletrônicos que nos mantêm em um permanente estado de atualização informacional, a carta pessoal – nos moldes como muitos a conheceram, inclusive nós mesmos – tornou-se obsoleta e está fadada à extinção, pois a demora no traslado de sua mensagem, ou seja, de seu propósito comunicativo não mais condiz com um mundo onde grande parte das informações se processa em questão de segundos, o que deixou este gênero, portanto, em descompasso com os interesses e as necessidades discursivas da geração contemporânea.

Ainda de acordo com os postulados bakhtinianos, os gêneros se dividem em duas grandes categorias: os **primários** (também denominados, simples), de natureza oral e que se materializam em situações imediatas de interação discursiva, a exemplo dos diálogos falados espontaneamente, e os gêneros **secundários** (ou complexos), aqueles que se circunscrevem ao domínio do registro escrito. Fazem parte desta categoria, as produções textuais dos mais diversos campos de atuação profissional da vida humana, próprias das sociedades letradas e que incluem desde as manifestações artístico-literárias como é o caso da fábula, dos romances de ficção, até os estatutos de natureza político-jurídica, a exemplo da Constituição brasileira que normatiza, em linhas gerais, a relação indivíduo/Estado das chamadas sociedades democráticas de direito.

Dessa forma, estando as relações humanas inteiramente condicionadas por propósitos comunicativos histórico-sociais que se manifestam através de gêneros discursivos/textuais, em especial os de caráter secundário, o exercício do papel de cidadão na contemporaneidade – em um contexto marcado pelas inovações tecnológicas e digitais – implica necessariamente, dentre outras coisas, entender a concepção de texto em uma dimensão maior, não sendo mais cabível enxergá-lo como um produto de domínio exclusivo da linguagem verbal, e sim como um artefato híbrido, multimodal, plástico em que para a construção de sentidos, mesclam-se harmonicamente, elementos linguísticos e extralinguísticos (recursos visuais, por exemplo)

com o propósito de atender às múltiplas necessidades discursivas de uma sociedade de traços acentuadamente multimodais.

Tais necessidades, contudo, sob pena de não se constituírem exitosas, deverão se adequar às características composicional, temática e estilística, próprias de cada gênero, tendo sempre em mente o público-alvo para o qual o texto se destina, a especificidade de seu propósito comunicativo e por fim, mas não menos importante, os meios transmissores que servirão de suporte a sua mensagem. Sobre a multimodalidade, Dionísio (2005) argumenta o seguinte:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão constantemente sendo reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONÍSIO, 2005, p. 132).

Assim, como forma de ilustrar o argumento da pesquisadora, tomemos o gênero discursivo/textual anúncio publicitário como exemplo. Sabe-se que os elementos discursivos presentes neste tipo de gênero – dada a sua natureza injuntiva – terão sempre como propósito o incentivo ao consumo de bens e serviços, ou seja, a venda de um produto qualquer. Se este for, por assim dizer, um carro utilitário de *design* arrojado e de proporções avantajadas, o público consumidor, salvo ledor engano de nossa parte, será preponderantemente o masculino, o que desencadeará nos responsáveis pela elaboração do anúncio toda uma preocupação em selecionar elementos discursivos (verbais e visuais) de forte poder de persuasão voltados ao universo masculino a fim de impelir os homens ao consumo do produto.

Por outro lado, devido aos altos custos de sua produção e ao apelo imagético que lhes é marca característica, os anúncios publicitários tendem, independentemente do caráter estático ou dinâmico de seu veículo transmissor, a ser curtos, precisos e a usar pouca linguagem verbal. Esta, quando ocorre, encontra-se em perfeita relação simbiótica com as imagens, maximizando, assim, os efeitos do poder injuntivo deste gênero discursivo/textual e, conseqüentemente, ampliando as chances de venda do produto.

Não se pode desconsiderar que o alcance de sua mensagem junto ao público-alvo e os resultados que com ela se espera atingir dependerão, e muito, do suporte veiculador que irá transmiti-la ao mundo, o que faz com que os aparelhos de TV e os vídeos do *YouTube* constituam-se como excelentes opções aos propósitos comunicativos do anúncio publicitário,

dado o seu inegável alcance junto a milhões de potenciais consumidores do objeto da campanha de publicidade. No caso em apreço, o veículo automotor utilitário. Dessa forma, para Dell’Isola (2012), a linguagem visual e, por extensão, a audiovisual surgem como grandes aliadas ao processo dialógico de muitos gêneros discursivos/textuais da linguagem verbal em sua modalidade escrita. Assim, de acordo com a autora:

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. A utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que se constituem de duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade (DELL’ISOLA, 2012, p. 14).

Atentar para todos os aspectos que demandam a elaboração e execução de um gênero discursivo/textual como o anúncio publicitário (ou outros) é, sem sombra de dúvida, exercer práticas sociocomunicativas ancoradas no efetivo exercício dos multiletramentos sociais, uma vez que elas exigem de seus idealizadores a manipulação de diferentes tipos de linguagem com vistas à alteração ou manutenção de posturas atitudinais de um segmento social em favor de outro.

Para que os indivíduos de uma sociedade exerçam seus direitos civis, isto é, sua cidadania plena, eles devem saber operar, a seu favor, os discursos linguísticos que permeiam as práticas sociais e que emanam destas a partir das interações comunicativas que se processam dia a dia por meio das linguagens, já que são elas – via de regra – que determinam as relações assimétricas de poder que irão interferir diretamente no estilo de vida desses cidadãos. E, segundo Lima e Rosa (2012), um dos gêneros discursivos/textuais mais profícuos para se desenvolver o pensamento crítico e auxiliar o indivíduo a refletir de forma mais autônoma sobre a sociedade humana e os problemas a ela inerentes, é a fábula, tema a ser abordado no tópico a seguir.

## 2.2 A FÁBULA NO CONTEXTO ESCOLAR

Como gênero discursivo/textual pertencente ao universo da literatura, a fábula tem suas origens vinculadas ao Oriente, mas foi graças a Esopo, um escravo da Grécia antiga que viveu no século VI antes de Cristo, que tais narrativas, *a priori*, de tradição exclusivamente oral, adquiriram grande notoriedade. Os primeiros registros escritos das fábulas, que se tem notícia, datam do século X, ou seja, já em plena era cristã. Posteriormente, na França

iluminista, o francês Jean de La Fontaine exerceu um papel de grande importância na propagação das histórias fabulescas. Nessas narrativas curtas, o comportamento antropomórfico dos animais e o caráter educativo de seus enredos, que culminam com um ensinamento moral e ético, configuram-se como elementos marcantes desse gênero literário.

Em razão de sua natureza pedagógica, os enredos das fábulas procuram enaltecer propositalmente virtudes humanas como o altruísmo, a coragem, a humildade e a dignidade como exemplos do que se espera das pessoas consideradas de bem. Por outro lado, os sentimentos humanos menos virtuosos a exemplo da soberba, da inveja, da avareza e da ganância são retratados negativamente pelas fábulas, de modo a desencorajar nas crianças uma potencial tendência a tais vícios. Em terras brasileiras, o nome de Monteiro Lobato se sobressai entre os autores da literatura infanto-juvenil de maior destaque na produção de textos fabulescos. Dentre as muitas histórias desse gênero, produzidas pelo escritor paulista, vale citar **O macaco e o gato**, **A garça velha**, **A corrida de sapinhos**, **A onça doente** e **O lobo velho**.

Na medida em que as narrativas fabulescas apelam à fantasia e à imaginação das crianças, com sua linguagem mergulhada no universo lúdico do maravilhoso e do fantástico, elas proporcionam condições favoráveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos jovens aprendizes, pois os gêneros artístico-literários – dos quais a fábula faz parte – quando bem explorados no ambiente escolar são capazes de contribuir de modo bastante significativo para a formação do senso crítico das crianças, aspecto de importância fundamental para o processo ensino-aprendizagem, já que é a partir da criticidade que o indivíduo passa a dispor das ferramentas necessárias para interagir e se posicionar de forma mais autônoma no seio da sociedade a qual se encontra vinculado. Assim sendo, para Coelho (2000):

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p.16).

Lima e Rosa (2012) segue este mesmo pensamento sobre a importância dos gêneros literários para a formação dos indivíduos de uma sociedade. Segundo os autores:

[...] a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. [...] as fábulas desafiam a fazer exames críticos de

comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. Essa reflexão dos próprios pensares possibilita ao aluno uma avaliação do agir, de sua própria pessoa e de seu modelo de comportamento em situações específicas, aquelas que fundamentam hipóteses para a capacidade de comunicar-se e inteirar-se socialmente. Significa a capacidade de avaliação de conflito no dia-a-dia do aluno, pois os problemas e os conflitos da fábula apresentam soluções estratégicas análogas aos diferentes aspectos da vida (LIMA; ROSA, 2012, p.160).

Diante do exposto, entendemos que as fábulas constituem-se em um excelente instrumento pedagógico a ser explorado no ambiente escolar, pois seus temas atemporais tratam de comportamentos e de posturas humanas que merecem reflexão, especialmente porque sendo uma representação microcós mica da sociedade, a sala de aula reproduz muitos dos vícios oriundos de tais comportamentos. E alguns deles, a exemplo do egoísmo, da inveja, da ganância, da mentira e do desrespeito, devem ser desestimulados já na infância, pois eles se consubstanciam como mecanismos potenciais de processos socialmente excludentes, vivenciados pela criança tanto em seu mundo extraescolar quanto no próprio espaço da sala de aula.

Dessa forma, por meio da construção de narrativas fabulescas, a escola abre espaço para que os alunos desenvolvam suas habilidades linguístico-discursivas e, ao mesmo tempo, instiga-os pedagogicamente a se posicionar de forma contrária diante de posturas atitudinais duvidosas ou pouco éticas, as quais, vale salientar, são desencorajadas pelo desfecho moralizante plasmado no enredo das fábulas. Assim, devido à proximidade de muitas de suas temáticas com o cotidiano das relações humanas, este gênero discursivo/textual permite o trabalho com a leitura e a escrita de forma contextualizada, levando o aluno a perceber que existe, de fato, uma conexão entre as atividades educativas propostas pela escola e o mundo social para além dela. Nesta perspectiva Santos (2016, p. 40) ressalta que:

A fábula, na qualidade de gênero discursivo, permite ao leitor desenvolver suas competências linguísticas, críticas e interpretativas. Esse gênero permite relacionar fatos fictícios à realidade do sujeito e, ao mesmo tempo, rever conceitos humanos de forma simples e clara, fazendo com que o aluno possa começar a construir e/ou aprimorar sua criticidade e expressividade discursiva, facilitando, dessa forma, o processo de produção escrita.

Infere-se do pensamento da pesquisadora que, graças a uma linguagem simples, porém de grande riqueza discursiva, a fábula promove as condições dialógicas ideais para que os educandos desenvolvam sua competência escritora de modo a fazê-los produzir textos comunicativamente eficientes sempre que solicitados a expressar suas opiniões sobre uma dada situação discursiva na qual eles se reconheçam como elemento participante do contexto de produção. Para tanto, a atuação do professor nesse processo de aprimoramento do

educando é fundamental, pois é ele que – considerando aspectos inerentes à individualização de cada aprendiz – traçará as atividades pedagógicas mais adequadas para que os seus discentes produzam textos capazes de veicular sentidos em conformidade com as características composicionais, temáticas e estilísticas de cada gênero.

No caso da fábula, isto implica levar o aluno a reconhecê-la como um texto de estrutura composicional relativamente curta, que se constrói por meio de um contexto inicial, caracterizado pela introdução das personagens, do tempo e do espaço. Em seguida, formula-se a apresentação do conflito, o qual se configura como a situação a ser sanada. Depois, delineia-se a solução para o problema e, por último, com base nos elementos discursivos anteriores, é elaborado o desfecho moral da história, a parte do texto sobre a qual recai a responsabilidade de transmitir um ensinamento, uma lição para a vida. Logo, os temas abordados pela fábula são aqueles que promovem a reflexão e o debate sobre questões éticas e morais, oriundas, quase sempre, dos conflitos gerados pela diversidade humana. Por fim, no que diz respeito ao estilo do gênero, a fábula é notória pela linguagem simples que adota em suas narrativas.

Em vista de tais considerações, para que o aluno produza um texto fabulesco comunicativamente eficiente, faz-se necessário, entre outras coisas, que ele empregue os três tipos de características supracitadas, pois são elas, em última análise, responsáveis pela especificidade dos diversos gêneros que circulam nos espaços sociais. No entanto, este processo de demarcação discursiva que distingue um gênero textual de outro, ou seja, que evidencia a diferença entre uma fábula e uma notícia de jornal é melhor compreendido pelo corpo discente quando o professor adota uma metodologia de atividades pedagógicas sequenciais na qual ele terá a oportunidade de trabalhar detalhadamente com os alunos os elementos formais que entram na composição do gênero a ser produzido pelos educandos. Assim, como parte da fundamentação teórica deste estudo e como base para o processo de intervenção nele exigido, o próximo tópico versará sobre a didatização de tais atividades pedagógicas na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

### 2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Nos dias contemporâneos, os gêneros são considerados, pela Linguística do Texto, a base comunicativa sobre a qual os alunos irão exercer suas habilidades discursivas como requisito para a execução das mais diversificadas práticas sociais. Fato que coloca o gênero em posição de relevo no ensino de língua. Entretanto, para que o aluno aja de forma autônoma

em uma sociedade letrada, a escola – na figura do professor – deve prover as condições necessárias para que os educandos saibam operar vários tipos de gêneros, sobretudo aqueles dos quais eles possuem pouco ou nenhum conhecimento. É neste cenário que surge a sequência didática, caracterizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual.”

Porém, para que as atividades pedagógicas sequenciais surtam o efeito esperado, isto é, aprimorem as habilidades linguístico-discursivas do aluno no gênero escolhido, elas precisam, de acordo com os autores:

Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; Centrar-se de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; Ser modular para permitir uma diferenciação do ensino; Favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95-96).

Em virtude de tais requisitos, fica evidente que a produção textual de um gênero, quando guiada pelo procedimento metodológico da sequência didática, revelará um produto de comunicação com uma maior competência dialógica, pois (uma vez detectadas as falhas comunicativas no texto do educando) o caráter modular da Sequência Didática (SD) permite o planejamento e a execução de atividades pedagógicas sistemáticas com vistas a eliminar o problema que está impedindo o texto de alcançar a plenitude discursiva de seu propósito comunicativo. Isto posto, o processo de didatização na ótica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é estruturado, obrigatoriamente, em quatro etapas, assim denominadas: Apresentação da Situação; Produção Inicial; Módulos e Produção Final. Assim, para se ter uma ideia mais esclarecedora desse esquema de organização didática elaborado pelos autores, lançamos mão da figura adiante:

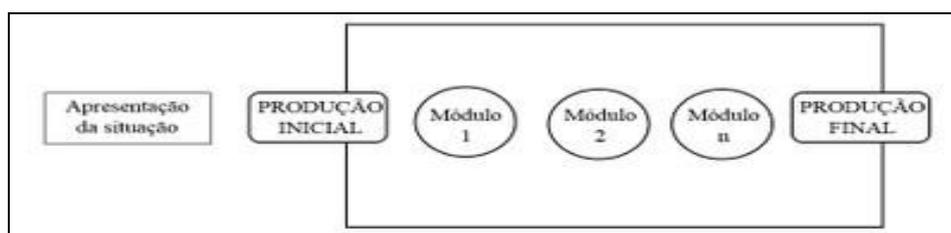


FIGURA 1 - Etapas constituintes da Sequência Didática  
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82.

## 1ª etapa – Apresentação da Situação

De acordo com esse modelo de sequência didática, é na etapa de apresentação da situação de comunicação que serão prestadas as informações mais relevantes sobre o gênero a fim de prover os educandos com os conhecimentos necessários para sua elaboração. Em outras palavras, é o momento de conhecer as especificidades do gênero, tais como: a forma de composição, os temas nele abordados, seu estilo de linguagem, os destinatários de sua mensagem, o suporte de veiculação desta e por fim, sua função sociodiscursiva, isto é, o propósito comunicativo que distingue um gênero de outro.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99):

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser bem distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Diante do exposto pelos autores, resta claro que a produção textual de um gênero demanda um momento de sua apresentação para a turma, pois é de todo impraticável escrever – ao menos de forma eficaz – acerca de algo sobre o qual não se dispõe de informações suficientes ou, o que é ainda pior, de informação alguma. Portanto, garantir ao educando, o acesso aos dados mais relevantes do gênero irá refletir diretamente no resultado de sua produção inicial. Ou seja, quanto menos problemas discursivos o texto apresentar em sua primeira execução, mais eficiente foi a etapa de apresentação adotada pelo professor. Reversamente, quanto mais frágeis as propriedades discursivas da produção textual, menos eficaz foi a apresentação do gênero.

## 2ª etapa – Produção Inicial

Nesta etapa da sequência didática (SD), o professor fará uma avaliação sobre o texto que o aluno produziu logo que encerrada a fase de apresentação do gênero. É o momento em que serão aferidas as qualidades e as fragilidades discursivas da produção textual para saber ao certo até que ponto ela atende satisfatoriamente às características do gênero discursivo demandado no projeto de comunicação e, assim, poder traçar as atividades modulares necessárias para eliminar as eventuais incongruências discursivas no texto do aluno. Logo, em razão de seu inegável caráter diagnóstico, pode-se dizer que esta etapa da SD serve como um

termômetro da primeira, pois é a partir da sondagem feita nas produções iniciais e dos resultados dela auferidos que o professor terá também uma ideia mais precisa de seu desempenho didático na etapa de apresentação do gênero. Na visão dos autores:

Contrariamente ao que poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe o aluno numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem sucedida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Não podemos deixar de concordar com o entendimento dos pesquisadores. A justificativa é simples: por se configurar como uma etapa em que o aluno ainda está na fase de processamento das informações recebidas no momento de apresentação do gênero, a produção inicial será, invariavelmente, marcada por fragilidades no que tange a sua capacidade discursiva. Isto, contudo, não lhe tira a imprescindibilidade no processo de didatização do gênero. Ao contrário. Sem a produção inicial, não seria possível aferir quais características do gênero já foram internalizadas pela turma e quais ainda necessitam ser ajustadas ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos da SD para que se adequem de forma satisfatória à identidade genérica do projeto de comunicação, ou seja, ao gênero discursivo em si.

### 3ª etapa – Módulos

Os módulos configuram-se como as atividades pedagógicas que têm por objetivo superar os problemas detectados na produção inicial. Graças a sua natureza modular e sistemática é possível segmentar a produção escrita para tratar individualmente as fragilidades linguístico-discursivas do texto. Este procedimento metodológico permite que o aluno, seguindo as instruções propostas pelo professor, atue passo a passo no aprimoramento de seu texto, ganhando, assim, autonomia suficiente para que ele (discente) possa evitar – em um outro projeto de comunicação de mesma identidade genérica – a recorrência do problema apontado em sua produção inicial pela sondagem docente.

### 4ª etapa – Produção Final

Esta última etapa da sequência didática se caracteriza como o momento em que os alunos irão revelar, por meio de um texto final, os conhecimentos adquiridos no passo a passo

das atividades e dos exercícios executados nos módulos. Ou seja, é o momento de o educando proceder à derradeira refacção de seu texto, suprimindo – de forma simultânea – as lacunas e as falhas existentes na produção inicial a fim de adequá-la às características discursivas do gênero escolhido para o projeto de comunicação, o qual, conforme vimos, é determinado já na primeira etapa do processo de didatização do gênero. Endossando nossas palavras, os autores ressaltam que:

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

De todo o exposto, conclui-se que a sequência didática é um procedimento metodológico valioso, pois, quando bem utilizado, pode trazer resultados bastante satisfatórios no ensino de língua, sobretudo no que se refere à produção textual, uma vez que seu caráter sistemático proporciona ao docente uma melhor organização de sua prática pedagógica e dos recursos didáticos que ele empregará no intuito de auxiliar o educando a alcançar um aprimoramento de suas habilidades linguístico-discursivas, contribuindo, dessa forma, para que o aprendiz possa empregá-las nos mais diversos contextos de situações comunicativas dos quais ele faça parte. No capítulo seguinte, serão abordados os procedimentos metodológicos de intervenção adotados no presente trabalho.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS**

Considerando o uso do referencial teórico empregado nos capítulos anteriores deste estudo, desenvolvemos – por meio de uma sequência didática – procedimentos de caráter interventivo que primaram pela elaboração de atividades pedagógicas capazes de promover uma melhoria na escrita de educandos do 6º ano do Ensino Fundamental no que se refere à produção do gênero fábula e às características a ele inerentes, ou seja, aos aspectos de ordem estrutural e linguístico-discursivo do gênero.

Por ser a fábula, um texto narrativo curto e alegórico, com animais antropomorfizados como personagens de suas histórias, ela se constitui em uma excelente ferramenta de estímulo a várias atividades escolares, inclusive à produção textual, pois apela à imaginação e à fantasia da criança, impulsionando-a, de forma lúdica, a desenvolver seu senso crítico, a fazer reflexões, a formular questionamentos e a fomentar hipóteses, atividades cognitivas fundamentais para o aprimoramento de suas habilidades sociodiscursivas orais e escritas. Portanto, tais fatores foram determinantes na escolha do gênero para o trabalho de intervenção desenvolvido neste estudo.

A seguir, no primeiro tópico deste capítulo, traçaremos o perfil dos sujeitos participantes do projeto de intervenção, bem como o da unidade de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, serão relatados os passos do procedimento metodológico, o qual teve por fundamentação teórica a sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por fim, seguindo-se a este momento descritivo, teremos a análise das produções iniciais elaboradas pelos alunos e, logo após, procederemos à descrição das atividades modulares, executadas com o objetivo de contribuir com a melhoria da produção textual dos educandos.

#### **3.1 CONHECENDO OS SUJEITOS E O *LÓCUS* DA PESQUISA**

Este estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB, localizada no bairro Cidade Verde. Segundo dados do censo escolar 2016 realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDEC), as dependências físicas da escola contam atualmente com dez salas de aula para o desenvolvimento das atividades afetas ao processo ensino-aprendizagem, as quais se revezam nos turnos matutino (destinado exclusivamente aos

anos iniciais), vespertino (hodiernamente, com preponderância dos anos finais) e noturno (reservado apenas à Educação de Jovens e Adultos – EJA). Além, é claro, de contar com 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) auditório, o qual se destina a eventos escolares e aos planejamentos bimestrais, 1 (um) laboratório de informática e 1 (um) ginásio de esportes, utilizado para a realização das aulas práticas de educação física e também para eventos festivos que mobilizam a comunidade escolar, a exemplo das festas juninas.

O estudo foi realizado em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta de 32 alunos regularmente matriculados. Porém, com presença assídua apenas de 26 discentes. Destes, 15 eram meninas. Todos os educandos da referida turma estavam enquadrados em uma faixa etária que ia dos 10 aos 12 anos de idade e alguns deles haviam sido retidos no ano de 2017, ou seja, marco temporal anterior ao desenvolvimento do projeto de intervenção do estudo. A referida unidade escolar atende a um vasto público em situação de alta vulnerabilidade social, o que explica, em certa medida, o baixo rendimento escolar dos alunos, sobretudo nas áreas de leitura e de escrita. Tal situação vem se repetindo ao longo dos anos, a ponto de os professores sentirem grandes dificuldades na execução de atividades pedagógicas que demandam primordialmente o uso daquelas habilidades. É o caso de disciplinas como História, Geografia, Ciências e, evidentemente, Língua Portuguesa.

Este estudo, no entanto, comprova que a prática docente, aliada a um projeto pedagógico de intervenção sistemática pode proporcionar as condições necessárias para minimizar problemas de aprendizagem relacionados às habilidades de leitura e de escrita que afetam parcela significativa do público estudantil, em especial, os da rede pública de ensino. No próximo tópico, iremos nos ater ao relato das etapas do procedimento interventivo.

### 3.2 O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 1ª PARTE – Apresentação da situação e da produção inicial

Conforme já enfatizado anteriormente, as atividades escolares que solicitam dos alunos a produção de textos escritos necessitam fazê-lo em consonância com o que dispõem os documentos oficiais regulamentadores das diretrizes do ensino de Português na Educação Básica, a exemplo dos PCN. Estes, por sua vez, orientam para um ensino de leitura e de escrita que contemple o uso dos gêneros discursivos/textuais, pois são com eles que as práticas comunicativas contemporâneas se materializam efetivamente para atender a demanda dos mais ecléticos objetivos sociais. Assim, é nessa perspectiva e tendo por base o modelo de

sequência de atividades pedagógicas desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que o procedimento de intervenção do estudo em apreço será relatado a seguir.

Para a descrição metodológica da etapa de **apresentação da situação de comunicação**, foram destinadas 05 (cinco) aulas, nas quais procuramos abordar em detalhes os elementos textuais identificadores da fábula, de modo a fornecer ao educando o máximo de informações possíveis sobre o gênero a ser trabalhado. No que tange à **produção inicial**, que se caracteriza como sendo a etapa de materialização propriamente dita do gênero discursivo, não houve necessidade de se reservar mais do que 01 (uma) aula para a consecução de tal propósito dada a estrutura composicional da fábula ser relativamente curta e, em tese, de menor complexidade para sua produção.

### 3.2.1 Apresentação da situação

#### Leitura e caracterização das fábulas

Mediante a distribuição de textos de diferentes fábulas de Esopo, La Fontaine e Lobato, autores considerados expoentes deste tipo de gênero literário, organizamos com a turma uma roda de leitura oral cujo objetivo foi colocar os alunos em contato com a situação de comunicação a ser produzida por eles, ou seja, o gênero fábula. Para este momento pedagógico inicial foram lidas as seguintes histórias: O lobo e o cordeiro, O leão e o rato, O cavalo e o burro e A lebre e a tartaruga. Tal material de leitura encontra-se disponibilizado no **anexo I** do presente estudo.

A razão pela qual optamos por apresentar especificamente estas narrativas fabulosas e não outras foi o fato de que nelas evidencia-se com maior clareza um dos traços mais caracterizadores da fábula enquanto gênero textual: o caráter moralizante de suas histórias, construído, por sua vez, a partir de uma concepção de mundo socialmente estratificado, no qual características humanas dicotômicas tais como o egoísmo e o altruísmo, a avareza e a generosidade, a soberba e a humildade, a força bruta e o intelecto permeiam e polarizam as relações do eu com o outro.

Finalizada a leitura oral, abrimos um espaço de discussão informal para que os discentes pudessem tecer algumas considerações sobre as fábulas lidas e tomamos notas de seus comentários para diagnosticarmos o grau de conhecimento que os alunos possuíam, até então, sobre o gênero fábula. Após os educandos terem verbalizado seu entendimento do que viria a ser uma narrativa fabulosa, ficou evidenciado (com base em nossas anotações) que o conhecimento prévio da maioria dos alunos acerca do gênero, resumia-se ao fato de ele apresentar como personagens centrais de suas histórias, animais personificados, que agiam como se humanos fossem.

Não houve, como já era de se esperar, observações dos discentes sobre a natureza dicotômica que se estabelece entre as personagens da fábula, nem referências ao caráter moralizante de suas histórias, ou tampouco ao tipo de estrutura composicional de seus textos. Assim, aproveitamos a oportunidade para chamarmos a atenção dos alunos quanto aos aspectos mais relevantes desse tipo de gênero textual. Dessa forma, além da antropomorfização de animais e do que tal característica representa para a fábula, concentramos nossos esforços também na explanação de mais dois fatores que norteiam a

materialização dos textos fabulosos: a tipologia narrativa simples e sucinta construída em 3ª pessoa e, por último, mas não menos importante, o traço moralizante e pedagógico de suas histórias.

### Adjetivando as personagens e trabalhando em equipe

Dando continuidade às atividades pedagógicas de apresentação do já mencionado gênero, distribuimos entre os alunos ilustrações dos pares de animais elencados nas fábulas lidas na aula anterior (este material pode ser consultado no **anexo II**). Em seguida, pedimos a eles que utilizassem, no espaço pontilhado ao lado das respectivas imagens, palavras adjetivas que considerassem pertinentes para a caracterização física de tais animais. Esta atividade nos revelou, na maior parte dos casos, que os vocábulos empregados pelos alunos para a descrição dos animais sinalizaram o seguinte fato: nas ilustrações que apresentavam as imagens do leão e do lobo houve uma relativa uniformidade semântica na caracterização desses animais, ou seja, os adjetivos mais usados foram os que melhor descreviam a periculosidade, força e selvageria dos dois carnívoros.

No entanto, semelhante homogeneidade semântica não se confirmou na caracterização dos outros animais. Por exemplo, houve vários alunos que descreveram o rato e a tartaruga como bichos “feios”, “sujos” e até “malvados”. Por outro lado, houve também discentes que os caracterizaram com adjetivos de carga semântica bem menos negativa, a exemplo de palavras como “fofos” “bonitinhos” e “inofensivos” adjetivos esses encontrados na descrição da lebre e do burro, que, por sua vez, também não escaparam de alguns atributos de caráter negativo. Desse modo, a pluralidade de palavras empregadas na caracterização dos animais, permitiu-nos abordar, de maneira metafórica, a questão da diversidade nas relações humanas e, por conseguinte, do respeito ao outro.

Findo este momento, organizamos a turma em cinco equipes de quatro integrantes, denominando-as, respectivamente, de equipe **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Nosso objetivo com esta dinâmica foi o de fazê-los trabalhar em conjunto a fim de que pudessem trocar ideias e discutir entre si o seguinte questionamento: **Você considera que algumas das características atribuídas aos animais da foto podem ser encontradas simbolicamente nos seres humanos? Justifique sua resposta.** Estipulamos um prazo de quinze minutos para que os alunos chegassem a uma conclusão do que lhes havia sido indagado. Prazo expirado, começamos a ouvir as respostas de cada uma das equipes.

O resultado obtido revelou que dos cinco grupos de alunos, apenas a equipe **C** mostrou uniformidade de respostas afirmativas para o questionamento. De acordo com esta equipe, era perfeitamente possível remeter aos humanos, algumas das características atribuídas aos animais das fábulas em estudo. Assim, **agressividade** e **força bruta**, palavras usadas para descrever o leão seriam, segundo a equipe, alguns dos exemplos mais evidentes que poderiam justificar uma representação simbólica do felino selvagem com o homem, criatura dotada de raciocínio lógico e pensamento formal, mas capaz de atos até mais violentos e agressivos que os do rei das selvas africanas.

Quanto aos demais grupos de alunos, constatamos não ter havido consenso nas respostas em relação à pergunta que formulamos. Na equipe **A**, dois dos integrantes disseram ser possível, sim, estabelecer em alguns casos um paralelo entre os humanos e os animais. As características por eles apontadas foram a **teimosia** e a **resistência física**, ambas atribuídas ao burro. Já os outros dois integrantes dessa mesma equipe não conseguiram enxergar uma conexão que vinculasse, mesmo que remotamente, o ser humano a qualquer dos bichos ilustrados nas imagens distribuídas na sala de aula. Esta foi também a opinião da maioria dos integrantes das equipes **B** e **D**.

Quanto à equipe **E**, apenas um aluno se absteve de emitir opinião sobre o assunto. Os outros três integrantes do grupo esboçaram, por sua vez, posições divergentes quanto a nossa pergunta. Um deles se mostrou bastante enfático em afirmar que a metáfora procedia, mas apenas nos casos em que os animais envolvidos fossem o leão e o cavalo, uma vez que estes, na opinião do aluno, melhor representavam o humano nos quesitos **arrogância** e **liberdade**, respectivamente. Já os outros dois colegas do grupo, que não se abstiveram de emitir um juízo de valor, discordaram de sua opinião. De acordo com eles, se fosse para estabelecer uma conexão simbólica entre o homem e um daqueles animais, o lobo seria a melhor opção graças a sua **agilidade**, a sua **agressividade** e a sua **resistência física**, características facilmente encontradas em muitos espécimes da raça humana.

#### Pesquisando na internet

Encerrado o momento de discussões da aula anterior, solicitamos aos discentes que fizessem uma pesquisa na internet sobre o gênero fábula. Esta atividade teve como propósito levar os alunos a pontuar em seus cadernos os fatos e os aspectos mais marcantes relacionados com o surgimento desse tipo de narrativa. Portanto, tomando isto em consideração,

elaboramos previamente um roteiro de pesquisa – disponibilizado no **apêndice I** deste estudo – que permitiu aos discentes otimizar a coleta de dados e, ao mesmo tempo, não desviar a atenção para aspectos alheios ao gênero. Assim sendo, os educandos restringiram a pesquisa aos tópicos discriminados no roteiro que lhes foi entregue para a execução da referida atividade pedagógica.

#### Apresentação de seminário e atividade escrita

Por meio de uma dinâmica rápida de perguntas e respostas, constatamos que a pesquisa resultou em uma melhoria dos educandos no que tange à compreensão do tema. Assim, o passo seguinte a tal atividade foi a escolha de três alunos para que eles apresentassem um seminário de vinte minutos sobre aquilo que havia sido pesquisado na internet, ou seja, o gênero fábula. Transcorrida a apresentação do seminário, toda a turma foi convidada a responder uma atividade escrita: um questionário com oito perguntas, o qual pode ser visualizado no **apêndice II** e cujo objetivo foi consolidar os conhecimentos construídos sobre a fábula ao longo das aulas anteriores. Para tanto, os alunos puderam se socorrer dos dados da pesquisa realizada no computador.

#### Contrastando a fábula com outros gêneros

Na atividade seguinte ao questionário, distribuímos entre os alunos fragmentos textuais de outros dois gêneros do universo literário: a narrativa de aventura e o conto para que os educandos (após uma leitura dirigida) pudessem perceber que tais textos – embora materializando-se também na tipologia narrativa e empregando narrador observador – divergiam da fábula em certos aspectos, a saber: presença de um número maior de personagens em suas tramas, tempo e espaço mais definidos contextualmente, ausência de intencionalidade moralizante em seu propósito comunicativo e estruturas narrativas, no geral, um pouco mais longas que as dos textos fabulescos. Ao final da atividade, convidamos os alunos a responder um exercício cujas questões primaram por levá-los a expor os conhecimentos construídos sobre o gênero fábula e, assim, dotá-los com condições cognitivas mínimas para a elaboração de sua produção inicial.

### 3.2.2 Produção Inicial

Concluídas as etapas anteriores, solicitamos aos alunos que eles produzissem as próprias fábulas para serem afixadas e exibidas como acervo literário do mural da biblioteca escolar. Mais adiante, seguem as transcrições dos textos manuscritos e as respectivas análises. Após isto, na etapa seguinte, é descrito o relato metodológico dos módulos (ou oficinas pedagógicas) que foram adotados no intuito de superar as dificuldades apresentadas pelos discentes em suas produções escritas iniciais. Vale ressaltar, todavia, que para fins de didatização do trabalho aqui explicitado, de um universo total de 25 (vinte e cinco) textos produzidos pelos alunos, o *corpus* – sobre o qual incidiu as análises e, conseqüentemente, o planejamento e a execução das atividades modulares de intervenção – ficou circunscrito à produção textual de 6 (seis) fábulas, as quais encontram-se digitalizadas e disponíveis no **anexo III** deste trabalho.

### 3.3 O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 2ª PARTE – Transcrição, análise e diagnóstico das produções iniciais

A partir desse momento, iremos tecer nossas considerações sobre os textos da produção inicial. Porém, a título de esclarecimento, é válido salientar que eles não foram selecionados por nós, mas por um colega da mesma área de atuação profissional. Portanto, pessoa alheia aos educandos submetidos a esta experiência pedagógica. Nossa justificativa para tal critério de escolha encontra amparo no princípio da isonomia, que a nosso ver seria maculado, caso fôssemos nós os responsáveis pela seleção da amostra de textos a serem analisados, tendo em vista que o caráter naturalmente subjetivo que marca a relação professor-aluno poderia turvar nosso julgamento quando da referida seleção e, assim, nos fazer rejeitar as produções escritas dos chamados alunos-problema e contemplar apenas os textos dos alunos tidos como bons discentes.

#### **Texto 1 – Produção Inicial (PI)**

##### A Borboleta e a largata

Em um belo dia, em uma árvore avia um lindo cazulo, mais avia uma largata e ela cenpre queria derubar o cazulo um dia a largata desistil e naquele dia a Borboleta sail do cazulo e ela falou com a largata.

“Oi dona largata” acinhora sabe quem estava tentando derrubar o meu cazulo?”

A dona largata disse “não cei não” aborboleta falou “vou perguntar aos outros animais”.

Depois daquele dia a largata ficou muito triste e ela resouel falar, ela ficou andando prala e pracar resouel procura a borboleta.

“Onde mora a borboleta” sozinha ela ficou perguntando aos outros animais “vocês sabem onde mora a borboleta” o coelho falou “ela mora depois da árvore de ela ficava emquanto cerformava” a largata foi lá e bateu naporta toque, toque. aborboleta abriu sua porta e perguntou a borboleta “porque acinhora veio aqui fazer aqui nessa hora alargata falou “eu tenho que confessar uma coisa pra você a borboleta falou

“Oque dona largata que você que confessar” o largata falou “eu que estava jogando pedra no casulo você mim Desculpa” a Borboleta falou “sim Descupo sim” a largata vicou tão feliz que perguntou “você quer cer minha amiga” a borboleta dice “sim, sim, sim você e minha primeira amiga vamos ganta?” e finalmente a largata e a borboleta cer derro muito bem...

Moral da hestória: cempre vale a verdade numca mintá

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Conforme se pode perceber, nessa primeira produção escrita saltam aos olhos vários problemas de ordem estrutural que trazem comprometimento à compreensão de sua leitura e, por conseguinte, à mensagem que o texto busca comunicar. Um dos problemas mais visíveis aqui é a ausência de definição das vozes do discurso. Isto é, em algumas partes de sua narrativa o texto não está delimitando com a devida clareza e precisão quem se encontra na posse da fala. Se são as personagens da fábula ou se é o narrador da história. E mesmo quando nós conseguimos, com certo esforço, fazer a distinção entre a voz do narrador e a das personagens, a dúvida ainda persiste no tocante a **quem fala o quê?** quando são as próprias personagens que portam a posse da voz. Assim, em algumas passagens do texto, não raro, fazemo-nos o seguinte questionamento: é a borboleta ou a lagarta que se encontra de posse da fala?

Desse modo, em razão da falta de clareza que acomete parte da produção textual, fica evidente que seu escritor não está bem familiarizado com as regras de pontuação e de organização da linguagem escrita, que em muito contribuem para a construção da identidade dos discursos direto e indireto, elementos de suma importância para gêneros textuais de tipologia narrativa como a fábula, em que a presença de personagens implica, necessariamente, a distinção clara da voz do narrador em relação à personagem e da fala desta em relação à de outra personagem. Assim, quando este aspecto da narrativa é negligenciado, o

resultado, como se constata no texto 1 (um), é uma leitura que conduz, muitas vezes, a uma sensação de desconforto pelas dúvidas que ela pode gerar.

Some-se a isto, o fato de que nos dois últimos parágrafos dessa fábula é notório que quem a produziu transcreveu literalmente as ideias que estavam no pensamento para o papel, aproximando, desse modo, o texto escrito da espontaneidade natural da linguagem falada, o que resulta, muito frequentemente, em equívocos na compreensão de sua mensagem, dado que a fala e a escrita – conquanto partilhem do mesmo repertório de signos da língua – empregam estratégias discursivas distintas para lograr êxito no processo de comunicação. Quanto à ortografia, embora os registros incorretos de inúmeras palavras do texto não sejam por si sós capazes de trazer prejuízo ao propósito comunicativo da escrita em apreço, eles contribuem em certa medida com uma estética visual um tanto problemática que pode desestimular o leitor a dar continuidade à leitura, frustrando, com isso, a possibilidade que o texto possui de passar adiante sua mensagem.

Esta, por sua vez, em se tratando de uma fábula, deve conduzir o leitor a um ensinamento moral cujo objetivo, muitas vezes, traduz-se na transmissão de valores e de condutas que enalteçam e instiguem as virtudes humanas. Dentre elas, a honestidade, a humildade e a solidariedade. Por esta razão, é a moral da fábula o ponto mais alto de sua narrativa, pois toda a relação antagônica que se estabelece entre suas personagens servirá de pano de fundo para o enaltecimento das qualidades mencionadas bem como para o combate e o desestímulo aos vícios humanos mais abjetos, a exemplo da inveja, da soberba e da avareza. Logo, é de suma importância que na moral estejam presentes elementos retóricos que não deixem margem a dúvidas quanto à relação intrínseca de causa e consequência, de ação e reação que norteia a existência do ser humano.

Assim sendo, salvo melhor juízo, a parte final do texto 1 (um) adequa-se ao que se espera de uma moral fabulesca, pois embora não enxerguemos nessa narrativa uma relação de antagonismo propriamente dito entre a borboleta e a lagarta, não há como negar, por outro lado, que o desfecho positivo da história (ganhar um novo amigo) teve relação direta com o fato de a verdade ter sido escolhida para pôr fim a uma situação de desconforto. E a verdade, da forma como a cultura ocidental a concebe, faz parte do rol das grandes virtudes humanas. Portanto, a lição que se extrai da fábula em análise condiz perfeitamente com o propósito comunicativo ao qual se vincula este tipo de gênero literário, isto é, emitir um ensinamento de cunho moral, ético e pedagógico aos seus leitores.

## Texto 2 – Produção Inicial (PI)

### O tubarão e o peixe

Era uma vez um peixe que estava no mar e nesse mar tinha um tubarão, certa tarde o peixe estava na água mais normal do nada apareceu um tubarão e disse eu vol te comer o peixe disse não ai o tubarão comeso a correr atroz dele bem rapido ai o tubarão canço e não correu mais. Ai o peixe falo canço tubarão fraco e depois disse eles não se viro mais, certo dia da tarde eles se encontraro di novo ai o peixe disse:

– Você de novo aqui seu orroroso.

O tubarão disse e falo:

– Eu aindia vol te pegar e vol comer você viu o peixe falo:

– duvido viu você não esperto o suficiente para mim.

Assim é que eu acabo a história.

Thauu!

Moral: você pode ser maior do que eu mais você não é mais esperto que eu.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

É fácil perceber que algumas considerações feitas em relação ao texto 1 (um) podem ser aplicadas também a esta segunda fábula, já que a ausência de nitidez nas vozes do discurso encontra um abrigo seguro em sua narrativa. Como se pode notar, o primeiro parágrafo do texto 2 (dois), encontra-se marcado por uma miscelânea de vozes indistintas, cuja explicação repousa no fato de o registro escrito estar sendo, uma vez mais, a reprodução literal do pensamento. Quando isto ocorre, a produção textual se aproxima em muito da materialização do discurso falado.

Porém, ao contrário do que acontece na fala, os interlocutores do processo dialógico da escrita – quando esta se processa de forma assíncrona – não partilham do mesmo tempo e espaço no que tange à produção e à recepção dos enunciados, o que implica dizer que os eventuais equívocos de compreensão textual, causados pela má formação da produção escrita não gozarão do privilégio de serem imediatamente esclarecidos ou, se for o caso, desfeitos. Este fato, por si só, já é o suficiente para justificar um procedimento de reelaboração da escrita dos textos 1(um) e 2 (dois).

Salientamos, no entanto, que o primeiro texto leva uma vantagem sobre o segundo, pois conseguimos enxergar nele plausibilidade na elaboração de sua moral, ainda que a

organização do corpo textual estivesse comprometida. O mesmo, todavia, não pode ser dito em relação ao texto 2 (dois). Neste, a parte considerada a mais importante da fábula não logrou êxito em estabelecer um nexos causal entre a esperteza do peixe e o tamanho avantajado do tubarão para fazer disto uma moral nos moldes que se espera de uma fábula.

Em outras palavras, não nos foi possível extrair do texto qualquer passagem denotando, mesmo que remotamente, o fato de a inteligência do peixe haver sobrepujado a força e a corpulência do tubarão, resultando com isto algum tipo de benefício material ou moral que pudesse ser alçado à condição de um ensinamento edificante. Logo, inexistindo a relação de causa e consequência, que caracteriza a tipologia narrativa do gênero fábula, a moral produzida no texto 2 (dois) deixa de preencher as condições necessárias para se afigurar como tal. Desse modo, para que ela possa evocar a ideia de um ensinamento, far-se-á necessário que o corpo do texto seja reelaborado de modo a permitir um final mais afeito aos moldes da moral fabulesca.

No campo dos registros ortográficos, também foi possível detectar nesse texto alguns problemas. Dentre eles, podemos citar o uso da forma verbal encontraro ao invés de encontraram e de canço no lugar de cansou. Estes e outros exemplos que abundam ao longo da produção textual refletem basicamente duas situações: uma delas diz respeito à ausência da prática de leitura e de escrita dos educandos, uma vez que as palavras nas quais ocorrem os erros fazem parte de um repertório lexical que, nem de longe, configura-se como complexo para alunos do 6º ano. Ao contrário, elas são palavras simples, empregadas pelos educandos no dia a dia de sua interação dialógica. Portanto, em razão deste fato, não deveriam apresentar problemas quando de seu registro escrito.

A outra situação que corrobora bastante para a continuidade de tais desvios ortográficos é a literalidade com a qual os alunos transportam para o papel os sons que os ouvidos captam da palavra falada. Como exemplo concreto desta situação, tomemos a palavra mais, cujo registro gráfico permanece inalterado para representar duas realidades sintático-semânticas completamente distintas, plasmadas na moral desta fábula. Na primeira dessas situações, ou seja, no enunciado “você não é **mais** esperto que eu” o vocábulo em negrito está desempenhando a função de advérbio de intensidade, papel – já de longa data – reservado a ele pelas leis gramaticais do idioma português, razão pela qual sua grafia registra corretamente a forma convencional.

Entretanto, na segunda situação, isto é, na frase “você pode ser maior do que eu **mais** você...”, o vocábulo em negrito está grafado incorretamente porque, neste caso, sua identidade

gramatical não é a de um advérbio de intensidade, e sim a de uma conjunção adversativa, cujo valor semântico de contraste e de oposição que ela evoca pode ser expresso, dentre outras, pela palavra mas e não pelo vocábulo **mais**. Logo, os equívocos recorrentes do uso de um termo pelo outro nas produções textuais dos educandos encontra justificativa plausível na grande similaridade gráfica e sonora de ambas as palavras. Tal conclusão se faz notar de forma mais acentuada quando nos deparamos com produções textuais ricas em desvios da convenção ortográfica vigente como é o caso do texto 2 (dois).

### **Texto 3 – Produção Inicial (PI)**

#### A Águia e a serpente e o tigre

Havia uma Águia que Amava caçar ela caçava todo Dia e quando a noite chegava ela era cheia de comida sempre, ela caça, uma vez ela achou uma serpente, uma serpente viu a Águia, a Águia estava caçando, a serpente chamou e disse “Você precisa parar de caçar muito porquê um animal está querendo te caçar o tigre” ela ficou assustada mas não ligou e disse “deixa eu não voou” a serpente disse “você voa mas o tigre quer você por que você matou todos os filhotes dela” a Águia disse “bestera você não sabe de nada” a serpente disse “Tabom depois que ela te pegar”. O tigre então foi caçar a Águia e pegou A águia no [ \*\*\* ] a cobra viu a Águia ficou só olhando sendo caçada e gritou “socorro” a cobra não foi comido de ser caçada

Moral da historia: as cobra avisou más a Aguia não tomou o concelho da cobra. seja atento tome o concelho de [ \*\*\* ] cobra para não passar pelo que a Águia passou e não faça o que a Aguia fez para não virar alimento de filhotes ou até do próprio caçador coma no limite.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Embora no texto 3 (três) tenha havido uma melhor definição das vozes do discurso, com o narrador introduzindo a fala das personagens com verbos *dicendi* e esta sendo, por sua vez, balizada por aspas para denotar de forma inequívoca quem está com a posse momentânea da fala, o texto, ao contrário dos outros dois que o precederam, peca pela profusão de informações truncadas que se sucedem num *continuum* excessivamente longo, em que a ideia de pausa e de ordenação estrutural, próprias da narrativa, ficou bastante comprometida.

Na realidade, a impressão que se tem ao ler o texto 3 (três) é a de que os enunciados estavam engatilhados em um pente de uma arma de fogo e foram disparados um a após outro

sem que houvesse intervalo algum entre eles, resultando, com isto, em uma profusão verbal que em nada facilita – para o leitor – a compreensão de sua mensagem. Isto se percebe, por exemplo, na forma como o pronome pessoal **ela** e a forma verbal **disse** são empregados repetidamente com o objetivo de encadear as ideias da produção textual.

O efeito, no entanto, dessa sucessão de palavras repetidas sem a devida observância dos sinais de pontuação torna a decodificação desse texto, uma tarefa difícil de atingir. Como se isto não bastasse, houve ainda o problema com a pouca legibilidade do texto manuscrito, o que dificultou nossa tarefa em transcrevê-lo na íntegra. Assim sendo, a presença de colchetes e dos respectivos asteriscos (utilizados nessa transcrição) representam as palavras manuscritas que não fomos capazes de identificar e não a ideia de supressão de outras partes do texto para a qual eles são tradicionalmente empregados. Tal procedimento voltará a ser adotado, caso outros vocábulos inelegíveis venham a ocorrer nos demais textos fabulescos.

Quanto à moral desta fábula, as mesmas considerações feitas para o texto 2 (dois) podem ser aplicadas aqui. Só que neste caso, além de não haver uma relação direta de causa e efeito que culmine em um ensinamento moral, as ideias truncadas com as quais o discente organizou a parte final da narrativa trouxeram ainda mais dificuldade à compreensão da história como um todo. Dessa forma, o que se observa na produção escrita em análise é um texto carente de reordenação de seu arcabouço estrutural e de uma melhor seleção de itens lexicais que irão resultar, indubitavelmente, em uma melhoria do propósito comunicativo para o qual ele foi produzido.

#### **Texto 4 – Produção Inicial (PI)**

##### O gato e o rato

Era uma vez um rato que morava na casa do gato, só para comer da comida do pobre coitado, tendo um dia chuvoso o rato escuta um barulho de comida, e percebe que o gato esta comendo da comida predileta bolinhas de queijo, e o rato pede um pouco:

— gatinho minda um pou quinhao?

O gato responde:

— Não.

O rato magrinho-le disse:

– ah estou com muita fomi.

num serto dia, o rato estava se sentindo muito mau, mor rendo de dor na barriga. Amanheceu o dia o gato xamou o rato para brinca, o gato se achando estranho o rato não sair da casinha, quebrou a casinha do rato, e viu que o rato morreu, e o gato falou:

- Eu matei o pobre rato coitado dias se passaram, e o gato se sentiu solitário.

MORAU DA HISTÓRIA: Comer é sempre bom, mais compartilha também.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Para o texto 4 (quatro), não há muito o que dizer, pois ele apresenta, de forma genérica, os mesmos problemas detectados nas produções escritas anteriores: estrutura composicional problemática, falta de clareza na identificação das vozes do discurso, inobservância dos sinais de pontuação, problemas na ortografia e desvirtuamento no objetivo da moral. Notamos, todavia, que nesta fábula, diferente do que acontece com as três primeiras, há um aspecto da narrativa que vai de encontro ao traço dicotômico que caracteriza a relação entre as personagens desse tipo de gênero literário.

Na tradição fabulesca, como se sabe, para que exista a construção de uma moral ao término da história e ela possa veicular algum ensinamento de caráter pedagógico aos leitores, faz-se necessário que haja uma relação de antagonismo entre as personagens da trama, pois é a partir de uma situação conflituosa, em que tradicionalmente o bem triunfa sobre o mal, que as fábulas tecem o terreno fértil para a construção do traço moralizante que as caracterizam e as fazem distintas de outros gêneros discursivos/textuais da esfera literária.

Pois bem, no texto em apreço, não há indicações que esta relação antagônica exista. Ao contrário, o que a história revela nas suas linhas é uma relação de amizade que fica evidenciada em dois momentos de seu arcabouço textual. O primeiro deles é “Amanheceu o dia o gato xamou o rato para brincar,” e o outro “Eu matei o pobre rato coitado dias se passaram, e o gato se sentiu solitário”. Depreende-se, assim, que inexistindo as bases de uma relação conflituosa, daquelas que se espera encontrar em textos dessa natureza, não há como não alegar que houve um desvirtuamento no enredo da presente fábula e, por conseguinte, no seu propósito comunicativo também.

### **Texto 5 – Produção Inicial (PI)**

era uma vez um cachorro que ele queria si acha melhor do que todo mundo um dia ele encontrou um coruja e queria despreza-lo. um dia ele chamou o coruja para encontrar ele na floresta um dia ele precisou do coruja mais ela o coruja não quis ajudar o cachorro mais um dia o cachorro si arrependeu de tudo que fez com o coruja e foi pedir desculpa para o coruja e o coruja perdeu o cachorro e o cachorro ficou muito feliz porque o coruja perdeu o cachorro um dia o cachorro caiu em

uma armadilha e o curujo não tava por perto e ele achou que o curujo não queria ajudar ele e apareceu um tartarugo e ele disse você não pode mi ajudar e o tartarugo ficou triste porque o cachorro disse isso pergunto a ele ele disse não que minho ajudo então vou embora não espere você preciso mi ajudo você disse que não que minha ajudo eu sou um tonto descupe e porque eu achava que você não posso mio ajudo você pode [\*\*\*] tira daqui vou tira você daí mais nunca jugue alguém pelo aparencia. fim

morau do historia: nunca jugue alguem pela aparencia.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Detendo-se o olhar no texto 5 (cinco), de imediato, percebe-se que um dos primeiros problemas a serem sanados nessa produção escrita diz respeito à ausência do título de sua história. Sendo uma narrativa ficcional de estrutura relativamente curta em comparação a outros gêneros literários da prosa, a fábula reserva ao seu título – assim como o faz com sua moral – papel de destaque em sua composição genérica, já que é sobre ele que recai a responsabilidade de denunciar prévia e sutilmente ao leitor a relação antagônica que se estabelece entre suas personagens ao longo da trama. E é deste clima, de antagonismo e conflito prenunciado pelo título, que se vale a narrativa fabulesca para a construção de seu desfecho moralizante. Logo, não é sem razão que a maior parte dos títulos que nomeiam as fábulas traz em seu bojo a ideia de valores humanos acentuadamente dicotômicos, representados pelos animais que irão protagonizar a história.

Dessa forma, em face da omissão de um título para sua narrativa, o texto 5 (cinco) priva o leitor da possibilidade de ele inferir, pela discriminação dos protagonistas da história, que tipo de ensinamento poderá ser extraído da fábula. Com isto, seu escritor – sem se aperceber do fato – acabou por desvirtuar parcialmente a estrutura composicional do gênero. Portanto, em virtude das razões apresentadas, o desconforto gerado pela ausência do título deveria ter sido contornado na fase embrionária da produção escrita. Todavia, não é bem isso o que se processa. A incógnita sobre quem faz o quê na história é revelada apenas no final, momento em que o leitor compreende que é o cachorro e a tartaruga que desempenham os papéis, respectivamente, do vício e o da virtude humana, pois – até então – considerando-se o início da narrativa, tudo fazia supor que a coruja formava com o canídeo o par alegórico dessa fábula.

Outro ponto problemático e recorrente dessas histórias, que se mostrou bastante visível no texto 5 (cinco), foi a presença das marcas orais na produção escrita. Aqui, mais do que em qualquer dos textos analisados anteriormente, a excessiva repetição de alguns itens lexicais

como **cachorro** e **coruja**, bem como a ausência evidente de delimitação nas vozes do discurso, seguida pela inobservância de pontuação e da estrutura em parágrafos se configuraram como entraves da modalidade escrita da língua obviamente não superados, o que resultou na materialização de uma produção textual confusa e incoerente. No tocante à moral da história, o mesmo raciocínio formulado para análise do texto 2 (dois) pode ser estendido a esta narrativa, pois embora seu desfecho encerre um inegável princípio humanizador, inexistem também, na fábula em apreço, indícios textualmente materiais capazes de respaldar o ensinamento moral que dela se extrai.

E isto é fácil de se perceber, já que a escassez de adjetivos para a descrição física da tartaruga praticamente anula a possibilidade de julgá-la uma criatura com capacidade ou não de prestar socorro ao cão apenas tendo por lastro sua aparência, a qual sequer foi devidamente ilustrada no texto, o que torna carente de sentido – neste caso específico – a construção de uma moral baseada em juízos de valor que refutem o preconceito eugênico. Não sendo isto o bastante, reforça o nosso entendimento o fato de que a soberba, o vício humano a ser combatido na história, é representada alegoricamente por um cachorro sem também qualquer descrição física que leve o leitor a perceber de forma clara e inequívoca a suposta superioridade canina em relação ao réptil e, assim, a enxergar como verossímil o ensinamento plasmado na moral do texto.

Desse modo, se pensarmos na fábula como um gênero literário cujo propósito comunicativo tem por objeto um desfecho de cunho moralizante, os animais selecionados para estreitar as histórias devem portar em si os atributos físicos necessários (e antagônicos) para a construção da narrativa alegórica que versará, invariavelmente, sobre valores morais, éticos e educativos, os quais servirão para enfatizar a importância de se adotar comportamentos e posturas atitudinais, socioculturalmente compreendidos como valorosos e dignificantes. Portanto, selecionar um cachorro e uma tartaruga para formar o par antagônico do texto 5 (cinco) não nos pareceu, salvo melhor leitura, uma escolha feliz, já que ambos os animais despertam no imaginário popular a ideia de candura e de simpatia. Isto, por óbvio, quando não caracterizados textualmente de forma contrária a tal pensamento construído pela cultura.

Este problema semântico, no entanto, não ocorre com fábulas nas quais os protagonistas possuem características visivelmente opostas como as que estão presentes nas histórias de **O leão e o rato**, **O lobo e o cordeiro** e **O cavalo e o burro**. Nessas narrativas, resta claro o forte viés dicotômico de suas personagens, o qual, conforme já dito em outro momento, presta-se à elaboração do desfecho moralizante tão tradicional das histórias

fabulescas. Logo, para que a moral do texto 5 (cinco) preencha os requisitos ideais a fim de portar uma lógica plausível em face do enredo apresentado, seu escritor necessita adotar uma das duas opções seguintes: ou ele decide por fazer uso de animais que suscitem características irrefutavelmente antagônicas, ou opta por permanecer com os mesmos bichos, porém com indícios textuais mais nítidos sobre eles e que permitam ao leitor dessa fábula encontrar um sentido lógico em sua moral.

Com relação aos registros ortográficos, a fábula 5 (cinco) endossa em certas passagens de sua narrativa algumas de nossas análises anteriores, mais precisamente a que explica como a materialização da palavra em sua forma gráfica pode – sem a devida consciência fonológica – sofrer forte influência dos sons que são captados pelo sentido da audição, ocasionando com isto interferências no modo de registrar os vocábulos sobre o papel. Assim, no fragmento de texto “...ele querio si acho melho do que todo mundo...” temos uma prova cabal desse fenômeno linguístico, pois algumas de suas palavras revelam nitidamente o descompasso que existe entre os sons do vocábulo e os registros escritos que procuram representá-lo por meio do uso convencionalizado de símbolos grafêmicos.

### **Texto 6 – Produção Inicial (PI)**

#### A galinha e o gato

Era um vez que a galinha era muito amiga do gato mais depois de uma briga ela nunca mais elas se falaram pois a galinha estava falando que o gato era feio pois a galinha se entregou mais o gato falou que gostava dela pois a galinha pediu desculpa aí o gato virou amigos para sempre ai respondeu a galinha vou pensa pois não sei por que você não que brinca com migo aí respondeu o gato eu prometo que todo dia eu brinco aí a galinha disse certo somos amigos para sempre. Ai um dia o gato é a galinha foi pra um jantar ai o gato conversou, conversou, conversou. Ai o gato pediu em namoro ai a galinha desmaiou e aceitou ai cesto dia foram [\*\*\*] pra uma souveteria para toma souete ai ele pediu ela em casamento e ela aceitou e no final da historia os dois ficou amigos, casados e fiel um ao outro. Mais depois brigarão denovo e passaram um mês sem fala um com u outro mais depois voltaram para sempre foi uma promessa mais ela e ele mão virou marido e mulher so virou amigos para sempre e nofinal foi muitas felicidades.

Moral.. Eu quero que os dois sejam felizes para sempre falou. a galinha que virou amigos para sempre ai Eu gosto e de bom amigos [\*\*\*].

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

No texto 6 (seis), não há como negar os fortes traços das marcas orais em sua materialização. Além de o processo de encadeamento dos fatos narrados se construir predominantemente pelo emprego do vocábulo **aí**, um operador argumentativo recorrente do discurso falado, a ausência de termos anafóricos, capazes de evitar a demasiada repetição de palavras como **galinha** e **gato**, torna o texto prolixo, o que contribui em boa medida para realçar a intrincada estética visual da produção escrita, agravada, por sua vez, pela inobservância da segmentação entre as vozes do discurso. Na fábula em apreço, os fragmentos textuais a seguir põem em relevo esse tipo de problema que, conforme visto, mostrou-se bastante assíduo em todas as produções iniciais dos educandos participantes do presente estudo.

“... aí respondeu a galinha vou pensa pois não sei por que...” e “... aí respondeu o gato eu prometo que todo dia eu brinco...”

À não segmentação da voz do narrador e a das personagens soma-se um outro aspecto problemático na composição do texto 6 (seis), qual seja, a inexistência de uma situação conflituosa entre os protagonistas da narrativa, capaz de dar ensejo a um ensinamento de cunho moral e edificante. Nessa história, ao deixar de observar a construção de uma relação de animosidade entre a galinha e o gato, o seu escritor comprometeu a essência do gênero discursivo/textual, pois o desfecho dos textos fabulescos, o qual se configura como sendo o âmago da fábula, só existe na medida em que há um viés dicotômico entre as personagens da trama. Contudo, é flagrante que este traço caracterizador do gênero, a exemplo do que ocorreu com o texto 4 (quatro), foi visivelmente negligenciado na produção escrita em análise. A relação de amizade entre os dois animais, que evolui para um relacionamento de namoro e acaba em casamento, é prova cabal da inexistência de qualquer tipo de antagonismo presente na história.

Agravam um pouco mais a configuração textual dessa fábula, algumas incoerências de ordem discursiva detectadas em sua moral, as quais vão de encontro ao restante da produção escrita. A primeira delas é o fato de que ao longo de toda a história, o texto fabulesco é narrado em 3ª pessoa, ou seja, mediante o emprego do narrador observador, porém ao se alcançar o seu desfecho, há uma mudança inesperada no perfil de quem narra os fatos da moral, já que estes passam, contraditoriamente, a ser verbalizados não mais pela 3ª pessoa do discurso, mas sim pelo narrador personagem, que – como sabemos – faz uso de construções verbais materializadas em 1ª pessoa. Esta troca de narradores no processo de contar a história

causa estranhamento no leitor mais vigilante, pois ela subverte a estrutura composicional do gênero, construída tradicionalmente por meio da narrativa em 3ª pessoa, isto é, pelo narrador observador.

Não bastasse este fato, outra incoerência discursiva presente na moral da fábula é a intenção volitiva com a qual o narrador – já nas vestes de 1ª pessoa – encerra o desfecho moralizante da narrativa alegórica. Este, seguindo a tradição canônica do gênero, não faz uso expresso de volições em seu propósito comunicativo, uma vez que sua finalidade se resume a transmitir ao leitor um ensinamento de princípios morais e não a verbalizar enunciados que espelham materialmente as expectativas do narrador em relação às personagens da história. Tal descaracterização no desfecho da fábula em análise é ainda mais agravado pela falta de coerência textual promovida, em última instância, pela inexistência de coesão entre suas partes constituintes. Ou seja, na ausência de uma melhor organização de seus elementos textuais, a moral veiculada pelo texto 6 (seis) mostrou-se fortemente desarticulada de textualidade linguística.

No que diz respeito aos delitos ortográficos encontrados no texto, estamos inclinados a ratificar as análises das produções escritas anteriores, tendo em vista que a natureza dos “erros” cometidos nessa fábula se mostram bastante semelhantes aos desvios encontrados em outras produções textuais e que a causa de seu fomento permanece a mesma. Isto é: baixa assiduidade nas práticas de leitura e de escrita, o que resulta – via de regra – em uma precária familiarização com as regras do sistema de símbolos gráficos da língua. Este fato acaba por conduzir o educando a cometer contravenções no registro escrito de várias palavras que, de outra forma, poderiam ser facilmente contornadas. Vocábulo como **descupa**, **denovo** e os casos de concordância verbal inadequada como os que se verificam em “...os dois ficou amigos...”, adornam nossas considerações.

Concluimos, em virtude de tudo que foi exposto, que os exemplares dos 06 (seis) textos aqui analisados carecem de adequação no que diz respeito a alguns elementos que formam a estrutura composicional do gênero fábula. Por este motivo, serão discriminados no tópico seguinte os procedimentos pedagógicos que foram construídos e executados sob a forma de módulos com o objetivo de fornecer aos educandos nossa contribuição na solução dos problemas identificados nas produções textuais em sua primeira versão.

### 3.4 O PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: 3ª PARTE – Os módulos e a produção final

Nesta parte das atividades sequenciadas, faremos a descrição das estratégias pedagógicas empregadas nos módulos para o aprimoramento das produções iniciais dos alunos participantes do presente estudo. Dessa forma, tendo em vista a estrutura composicional do gênero fábula e a tipologia narrativa que o caracteriza, fez-se necessário que os módulos desenvolvidos tivessem como foco a coesão e a coerência textuais, critérios responsáveis por trazer maior clareza em produções escritas de caráter assíncrono como as fábulas.

Partindo do pressuposto que tal gênero literário se constrói por meio da narrativa em prosa, a clareza de sua mensagem repousa em grande parte na superfície de sua tessitura textual, ou seja, na organização de suas partes constituintes. Estas, por seu turno, materializam-se sob a forma de parágrafos estruturados, de modo a se fazer notar a voz do narrador observador e a das personagens que compõem o cenário da história. Assim entendido, isto implica dizer que a fábula – ainda que se configure como uma narrativa curta – necessita apresentar no seu arcabouço textual elementos coesivos de natureza remissiva e/ou sequencial que promovam uma ordenação lógica do texto, viabilizando a partir disto a veiculação de uma mensagem textualmente coerente, a qual – como afirma a Linguística de Texto – encontra-se condicionada aos contextos sociocognitivos nos quais leitor/escritor estão inseridos.

Dessa forma, o primeiro e o segundo módulos do projeto de intervenção concentraram esforços na melhoria da paragrafação e da informatividade dos textos, pois, conforme visto, as produções iniciais dos educandos apresentaram problemas nessas áreas, o que redundou em uma leitura com vários “ruídos” na superfície do tecido textual. Como exemplo de alguns desses problemas, citamos a ausência dos sinais de pontuação e, em consequência disto, a imprecisa delimitação das vozes do discurso. O nível precário das informações textuais e o modo como elas foram organizadas contribuíram também para a falta de coerência em várias passagens das produções escritas. Assim, visando minimizar os problemas de leitura advindos, em parte, de uma má organização estrutural e informacional do texto, o módulo 1 (um) foi executado em duas aulas e o módulo 2 (dois), já contabilizando a primeira refacção das produções, 7 (sete) aulas.

A seguir, descreveremos o passo a passo do procedimento didático-metodológico executado em ambos os módulos. Ao final da explanação de todas as oficinas modulares do

processo interventivo, ilustraremos – por meio de uma análise comparativa – o resultado derradeiro do processo de reescrita, mostrando o antes (Produção Inicial – PI) e o depois (Produção Final – PF) dos textos fabulescos para ressaltar, assim, o aprimoramento linguístico-discursivo alcançado pelos educandos nos pontos problemáticos de sua escrita.

### **3.4.1 Módulo 1 – Coesão e coerência: trabalhando a paragrafação**

Depois de analisadas as produções iniciais dos educandos e detectados os problemas na superfície de seus textos, fizemos o planejamento da primeira aula desse módulo com o objetivo inicial de expor o conceito de parágrafo registrado nos dicionários e, a partir de tal definição, discorrer sobre a importância que ele assume em produções textuais de estrutura narrativa como o gênero fábula. Após esse momento de exposição, em que foi enfatizado a noção básica de paragrafação, distribuimos entre os discentes um texto visual com 07 (sete) imagens alusivas ao conto de fadas Chapeuzinho Vermelho e na sequência, explicamos a eles que as ilustrações deveriam ser recortadas e ordenadas em uma cartolina, de modo a construir um texto imagético veiculador de sentido, já que da forma como as imagens se mostravam distribuídas no papel não era possível extrair uma sequência lógica de fatos.

Para esta atividade, cronometramos um prazo de 20 (vinte) minutos. Cumprida a tarefa, a ordem de alocação das imagens na cartolina foi registrada com uma foto no celular do aluno. Na etapa seguinte da atividade, distribuimos a história em sua versão escrita, porém desmembrada em enunciados propositalmente não organizados e na mesma quantidade de quadros do texto imagético. Feito isto, explicamos aos educandos que eles deveriam associar a linguagem verbal às imagens, de modo a montar – com base na disposição das ilustrações em sua cartolina – uma produção escrita, portadora de coerência textual. Finda a atividade em tempo hábil, solicitamos uma vez mais o registro fotográfico das imagens, já então associadas aos enunciados. Na segunda aula, mediante consulta às fotos registradas no celular, pedimos aos alunos que nos reportassem oralmente eventuais alterações ocorridas na distribuição das imagens quando de sua associação ao texto verbal.

Estimulados pela dinâmica da atividade, os discentes relataram ter havido mudanças na configuração da ordem de algumas imagens. Segundo eles, isto se deu graças à necessidade de um melhor encadeamento dos fatos arrolados na história imagética em face da linguagem verbal posteriormente apresentada. Após feitas as devidas alterações, servimo-nos da oportunidade para explicar aos educandos a noção de coerência textual, que – conforme

eles mesmos puderam inferir – se constrói *a priori* pela organização lógica do arcabouço textual, ou seja, pela coesão, configurando-se esta em uma espécie de trampolim necessário para exorbitar a superfície material do texto e, assim, adentrar em seus pressupostos extralinguísticos, isto é, no âmbito dos significados que se processam nas relações sociointeracionais entre escritor/texto/leitor.

Dessa forma, montar uma história multimodal pelo manuseio de imagens e da linguagem escrita proporcionou aos alunos a chance de compreender melhor que um texto – em especial aqueles que se identificam como gêneros da ordem do narrar – deve observar um encadeamento lógico de ideias e fatos, sem os quais o propósito comunicativo, isto é, a mensagem que ele pretende transmitir correrá riscos de ficar seriamente comprometida. Logo, na atividade didática em estudo, a ideia de paragrafação que acompanha os textos em prosa foi sendo construída paulatinamente pelos educandos na medida em que eles iam testando suas hipóteses de composição textual em dois momentos distintos. O primeiro deles, quando apenas dispunham das ilustrações para montar o texto imagético e o segundo, quando a elas se somaram finalmente a linguagem escrita do texto verbal.

Mais à frente, vemos as imagens empregadas na atividade, porém já distribuídas na ordem sequencial correta do texto imagético. Em seguida, temos a história em seu formato verbal, obedecendo a mesma sequência de fatos apresentada pelas imagens, de modo a auxiliar os alunos a construir suas próprias hipóteses de paragrafação de um texto curto, partindo de informações visuais e escritas prestadas a eles pelo professor-pesquisador, as quais – dado os fins aqui almejados – mostraram-se propositalmente desvinculadas umas das outras de liame semântico, ou seja, sem a devida tessitura textual entre elas, já que a construção desta e, por conseguinte, da ideia que se faz de um texto bem estruturado ficou a cargo dos sujeitos participantes da presente pesquisa. Na sequência, após a exibição de ambos os textos, temos o resultado obtido da comunhão desses dois momentos específicos registrados pelas fotografias.

Sequência de fatos do texto imagético (primeiro momento da oficina)



FIGURA 2 - Chapeuzinho Vermelho recebe da mamãe uma cesta de doces

Fonte: <https://pt.depositphotos.com/61898503/stock-illustration-red-riding-hood.html>.



FIGURA 3 - Chapeuzinho dirige-se à casa da vovó

Fonte: <http://www.emdestaquenacidade.com.br/chapeuzinho-vermelho-acontece-no-teatro-liceu/83990-2/>.



FIGURA 4 - Vovozinha é atacada e devorada pelo Lobo Mau

Fonte: <https://galeria.colorir.com/contos-e-lendas/capuchinho-vermelho/capuchinho-vermelho-9-pintado-por-laila-1007946.html>.



FIGURA 5 - O Lobo Mau aguarda, na cama, a chegada de Chapeuzinho Vermelho

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/infantil/2112962>.



FIGURA 6 - Chapeuzinho percebe que o Lobo está disfarçado da vovó e grita

Fonte: <https://www.brasil247.com/pt/247/artigos/162629/Lob%C3%A3o-e-a-vovozinha-atacam-chapeuzinho-vermelho.htm>.



FIGURA 7 - Um caçador ajuda a menina e mata o Lobo

Fonte: [http://leiturasehistorias.blogspot.com/2013/07/chapeuzinho-vermelho\\_25.html](http://leiturasehistorias.blogspot.com/2013/07/chapeuzinho-vermelho_25.html).



FIGURA 8 - Chapeuzinho Vermelho abraça a vovozinha após a morte do Lobo Mau

Fonte: <http://fabulas-inesqueciveis.blogspot.com/2014/03/chapeuzinho-vermelho.html>.

### Sequência de fatos do texto verbal (segundo momento da oficina)

Atividade adaptada do *site*:

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23517>>.

- 1 A mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu à menina para levar uma cesta de doces à casa da vovó, cuja saúde estava um pouco debilitada.
- 2 O Lobo Mau viu a garotinha seguir o caminho da floresta para chegar à casa da avó.
- 3 Ele chegou ao destino primeiro que Chapeuzinho Vermelho e devorou a indefesa vovó.
- 4 Depois dessa terrível maldade, o Lobo Mau vestiu os trajes da vovozinha e deitou na cama para esperar Chapeuzinho Vermelho com a intenção de devorá-la também.
- 5 Ao chegar à casa, a garota percebeu rapidamente que não era sua avó que estava deitada na cama. Era o Lobo Mau! Assustada, ela gritou alto.
- 6 Um caçador que estava por perto, ouviu os gritos desesperados de Chapeuzinho. O homem entrou na casa da vovó, matou o Lobo Mau e, em seguida, retirou a senhora idosa de sua barriga.
- 7 Novamente reunidas, Chapeuzinho Vermelho e a vovó se abraçaram muito felizes.

Antes de exibirmos o resultado das configurações textuais geradas com a oficina do módulo 1 (um), importa mencionar que tais atividades pedagógicas – e outras que serão discriminadas no presente estudo – vinculam-se aos educandos cujas produções escritas iniciais foram submetidas ao crivo de nossa análise, ou seja, aos seis autores das fábulas que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Logo, a identificação desses alunos com as configurações textuais, oriundas da oficina supracitada, dar-se-á por meio do emprego de numeração cardinal em ordem crescente, de modo que a configuração textual de número 1 (um) corresponderá ao texto fabulesco 1 (um) em sua primeira versão. A configuração de número 2 (dois), será associada com a produção inicial da fábula 2 (dois) e assim sucessivamente.

Todavia, vale salientar que, em razão de a figura 1 (um) encontrar-se associada ao modelo de sequência didática adotado neste estudo (ver página 50), as outras imagens – empregadas para a execução da oficina do módulo 1 e distribuídas às páginas 77 e 78 – tiveram, logicamente, que seguir a sequência numérica a partir da primeira figura e passaram,

portanto, a ser cardinalmente identificadas pelos números 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Isto posto, observam-se, a seguir, os resultados alcançados com a execução da presente oficina. Na coluna do meio, visualiza-se o primeiro momento da atividade registrado nas fotografias, ou seja, a ordenação sequencial apenas do texto imagético. Na coluna da direita, por sua vez, tem-se o segundo momento, isto é, a sequência numérica resultante da combinação de imagens e texto verbal.

**QUADRO 1**  
Resultados obtidos com a oficina do módulo 1

Aluno-autor da fábula	Configuração textual imagética (primeiro momento da oficina)	Configuração textual multimodal (segundo momento da oficina)
Texto 1 (PI)	Configuração 1: 3-5-4-6-7-8-2	Observação: Com o auxílio do texto escrito todas as (06) seis configurações do texto imagético passaram a ter a seguinte sequência de fatos: 2-3-4-5-6-7-8
Texto 2 (PI)	Configuração 2: 4-5-6-7-8-3-2	
Texto 3 (PI)	Configuração 3: 3-5-4-6-7-8-2	
Texto 4 (PI)	Configuração 4: 2-3-5-4-7-6-8	
Texto 5 (PI)	Configuração 5: 2-3-4-5-7-6-8	
Texto 6 (PI)	Configuração 6: 3-5-4-6-7-8-2	

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

### 3.4.2 Módulo 2 – Coesão e coerência: trabalhando com os sinais de pontuação

Dando continuidade ao processo de intervenção das atividades sequenciadas, no segundo encontro pedagógico, concentramos esforços no tópico da pontuação. Como já explanado em outros momentos, os sinais de pontuação exercem um papel extremamente importante na superfície de um texto, pois são eles que aduzem maior estabilidade ao processo de decodificação daquilo que está escrito, de modo que sua ausência no tecido textual ou até mesmo o emprego inadequado de sua presença no texto pode gerar um comprometimento significativo à clareza da produção escrita, sobretudo no que diz respeito à identificação dos discursos indireto e direto, ou seja, quando existe a necessidade de apontar com exatidão em que momento do texto se encerra a voz do narrador e quando – de forma inequívoca – este cede a palavra para a personagem, dando-lhe a oportunidade de externalizar

seus pensamentos e emoções de maneira direta, ao invés de tê-los verbalizados pelo discurso do narrador, isto é, pela via não-direta.

Assim, para ajudar os alunos com o emprego dos sinais de pontuação, na primeira aula, exibimos um vídeo de três minutos em que foram apresentadas, de forma mais lúdica e descontraída, as funções típicas dos principais sinais de pontuação. O recurso audiovisual empregado nesta atividade pode ser conferido no seguinte *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=TNbI-YpFfKw>>. Finalizada a exibição do vídeo, pedimos aos alunos que citassem quais sinais haviam sido mencionados durante a execução do material audiovisual. De maneira bastante efusiva, os discentes cumpriram o que lhes foi solicitado ao elencar um a um os sinais de pontuação abordados no vídeo. Todavia, quando indagados sobre o momento específico em que eles deveriam ser utilizados no texto, houve pouquíssima manifestação do alunado em relação ao questionamento posto.

Como resultado, apenas dois alunos mencionaram que o ponto final é usado para encerrar um pensamento. Outros dois educandos verbalizaram que se emprega o símbolo de interrogação com o intuito de construir perguntas, porém a maioria dos discentes hesitou em responder o questionamento no tocante ao uso dos demais sinais de pontuação abordados no vídeo. Desse modo, em resposta à tímida participação do alunado nesta atividade, voltamos a exibir o material audiovisual mais duas vezes com o intuito de enfatizar a importância dos sinais de pontuação para o texto em prosa, pois eles não apenas viabilizam maior clareza e inteligibilidade aos parágrafos, como também (em função disto) reduzem o máximo possível a probabilidade de ruídos que possam comprometer a intenção comunicativa almejada pela produção textual.

Após exibir o vídeo por mais duas vezes consecutivas, retornamos de imediato à dinâmica seccionada prematuramente. Dessa vez, a participação dos alunos mostrou-se mais significativa, pois houve pouca resistência em verbalizar em que situações textuais os sinais de pontuação exibidos na produção audiovisual deviam ser empregados. Na atividade pedagógica seguinte, servimo-nos dos conhecimentos auferidos na dinâmica da aula passada para ratificar, na prática, como a ausência dos sinais de pontuação ou o seu uso inadequado pode dificultar a leitura de um texto. Para isto, distribuímos entre os educandos cópias de uma história cuja narrativa se desenvolvia em 3ª pessoa e com a presença de personagens produtoras de diálogos. Porém, para surpresa dos alunos, o texto que tinham em mãos mostrava-se (propositadamente) sem qualquer sinal de pontuação.

Depois de nos certificarmos de que cada aluno estava de posse de uma cópia do texto, pedimos a um dos educandos de melhor desempenho em leitura oral que procedesse – diante da turma – à verbalização da história. Quanto aos outros alunos, nós os instruímos a acompanhar a leitura do colega em silêncio. Como previsto, a ausência dos sinais de pontuação gerou no orador, bem como nos demais discentes, desconforto e dúvidas quanto ao ritmo e à entonação a serem empregados nos enunciados da narrativa, sobretudo nas passagens do texto em que ao discurso do narrador se sucedia à fala da personagem, a qual, como sabemos, é marcada por uma entonação peculiar que somente ganha vida por meio da utilização de alguns recursos gráficos, dos quais se destacam o ponto de exclamação e o de interrogação. Sem eles, imprimir a correta cadência e entonação à voz da personagem é (dúvidas à parte) tarefa inexecutável. Ao menos, até prova em contrário.

Sucedendo este momento controverso, coube a nós repetir a leitura da história. No entanto, diferente do texto entregue aos educandos, o nosso continha todos os sinais de pontuação, adequadamente distribuídos nos devidos lugares. Em consequência, a leitura oral que executamos diante da turma divergiu – de modo expressivo – em ritmo, cadência e entonação da leitura efetuada pelo educando. Repetimos uma última vez a leitura do texto pontuado e ao término do procedimento, incumbimos os alunos de pontuarem a própria cópia do texto. Para isto, eles deviam levar em consideração duas coisas: as informações do vídeo educativo sobre o emprego dos sinais de pontuação e a performance oral que efetuamos por duas vezes consecutivas, pois o ritmo e a cadência nela presentes só ocorreram dada a observância aos sinais de pontuação.

Cumprida a tarefa e processada a correção por meio de conferência à chave de respostas, finalizamos a atividade mediante uma leitura dramatizada do texto. Como a história apresentava apenas duas personagens, a cena contou com três alunos. Um deles (o discente que leu a versão textual não pontuada) deu vida ao narrador da história. Desta vez, no entanto, sua leitura – conduzida pelos sinais de pontuação – produziu de forma bastante assemelhada o ritmo, a cadência e a entonação presentes em nossa leitura. Já os outros dois educandos, uma menina e um menino, atuaram como as personagens da narrativa e semelhantemente ao que se passou com o aluno/narrador, eles souberam (também) imprimir ao diálogo de suas personagens a entonação correta em razão da situação contextual em que ambas se viam inseridas.

Na terceira aula do módulo 2 (dois), distribuímos entre os educandos cópias da produção inicial de seus textos fabulescos para que eles efetuassem o primeiro procedimento

de reescrita do gênero que haviam sido convidados a produzir. No entanto, como este módulo e o primeiro foram dedicados à execução de estratégias pedagógicas voltadas às dificuldades encontradas no arcabouço das fábulas, a refacção das produções iniciais se restringiu a um aprimoramento de sua informatividade e à organização de seu tecido textual. Portanto, respeitando o caráter modular da sequência didática, problemas como desvios ortográficos ou de outra ordem linguístico-discursiva detectados na produção inicial não entraram na pauta da refacção solicitada.

Entretanto, cientes das eventuais dificuldades dos alunos no tocante ao procedimento de reescrita, disponibilizamos também (em anexo à cópia da produção inicial) um roteiro de instruções a serem seguidas, de modo a garantir aos educandos informações suficientes para que eles atingissem um nível de aprimoramento satisfatório nos quesitos referentes à organização estrutural e à informatividade de suas produções, já que as fragilidades comunicativas em tais áreas estavam trazendo obstáculos significativos para a eficiência discursiva do texto fabulesco. O referido roteiro encontra-se disponível para consulta no **apêndice III** deste estudo.

Finalizado este momento da primeira refacção, recolhemos tanto a cópia da produção inicial quanto o texto decorrente de sua reescrita. Ao compará-los, constatamos que os alunos ainda permaneciam reproduzindo no texto reescrito, basicamente as mesmas fragilidades comunicativas apontadas na produção inicial, sobretudo nas questões atinentes ao uso adequado dos discursos direto e indireto e também, de modo geral, à qualidade das informações registradas pelos educandos, as quais ainda se configuravam frágeis em argumentação discursiva para veicular de forma satisfatória o propósito comunicativo do gênero. Entretanto, no que tange à organização do tecido textual em parágrafos bem configurados, todas as produções – ao se servirem das instruções do roteiro – foram capazes de revelar uma melhoria significativa nessa área.

Desse forma, para assegurar o aprimoramento das dificuldades comunicativas ainda resistentes de superação, o processo de reescrita, iniciado na terceira aula do módulo 2 (dois), perdurou por mais quatro aulas, ao longo das quais fomos percebendo a gradativa evolução nos textos dos educandos. Especialmente com relação à qualidade das informações neles empregadas. Com a presença de adjetivos e de modalizadores de tempo e de espaço que as produções textuais passaram a dispor no decorrer do processo de reescrita, o enredo das fábulas foi se tornando cada vez mais coeso a ponto de mostrar a sua eficiência linguístico-

discursiva em várias passagens do tecido textual. Inclusive, apontar com bastante competência a distinção entre os discursos direto e indireto.

### **3.4.3 Módulo 3 – Os registros ortográficos**

Para este módulo do projeto de intervenção, detivemos o olhar sobre os textos resultantes da última refacção do módulo 2 (dois) e com um bloco de notas em mãos, passamos a transcrever nele todas as palavras que estavam registradas em desacordo com a ortografia vigente do português. A razão pela qual fizemos uso do texto reescrito ao invés de utilizar a produção inicial é, pois, óbvia. O produto da refacção já continha em si o aprimoramento para os quais os módulos 1 (um) e 2 (dois) haviam sido planejados e executados. Ou seja, o texto resultante da última refacção já apresentava uma organização do tecido estrutural e um nível de informatividade muito superiores aos daqueles apresentados pela produção inicial.

Portanto, finalizado o levantamento dos registros incorretos, as atividades pedagógicas deste módulo iniciaram-se no dia seguinte. Na primeira aula, informamos ao alunos que eles iriam realizar um treino ortográfico com a finalidade de lapidar não apenas a estética de suas produções escritas, mas sobretudo de eliminar quaisquer possibilidades de mácula na compreensão do texto, advindas de eventuais palavras registradas incorretamente. Assim feito, demos início a atividade. Sua correção, no entanto, só foi processada na segunda aula do módulo, uma vez que o treino ortográfico não foi finalizado em tempo hábil para ser corrigido logo após o período de sua execução.

Razões como a pouca celeridade dos alunos em registrar as palavras no papel ou mesmo a incerteza em como proceder no registro de um ou outro vocábulo explicam o porquê da segmentação da atividade em dois momentos pedagógicos distintos. Chegada a hora de efetuar a correção, explicamos aos educandos a metodologia de tal procedimento. Esta previa que o aluno efetuasse momentaneamente a troca de seu caderno com o do colega ao lado. Entre gritos de ovação e protesto, a determinação foi cumprida a contento. Em seguida, informamos que cada discente (já com o caderno do colega em mãos) iria dirigir-se à lousa para – nela – registrar a primeira palavra do treino ortográfico, a qual sofreria os devidos ajustes de nossa parte se (e somente se) estivesse em desacordo com a ortografia oficial.

Tendo o seu colega registrado o vocábulo de maneira inadequada, o discente, então, anotaria ao lado da palavra, a forma correta. O outro aluno, sentado próximo a ele, faria o mesmo. Desse modo, este procedimento continuou inalterado até a averiguação do último item lexical usado no treino ortográfico. Porém, devido à escassez do tempo e também às muitas palavras a serem retificadas, a atividade – uma vez mais – só pôde ser encerrada em outro momento pedagógico. Portanto, na aula seguinte, demos continuidade ao processo de correção nos mesmos moldes do dia anterior. Concluída esta etapa, a próxima atividade do módulo 3 (três) materializou-se por meio de um concurso de soletração, no qual as palavras empregadas no treino ortográfico (já então corrigidas) deveriam ser soletradas pelos alunos à medida em que nós fôssemos enunciando-as.

Nesta atividade, a participação do aluno ocorreu de forma voluntária. Ou seja, ao verbalizarmos a palavra a ser soletrada, o educando, espontaneamente, candidatava-se ao desafio. Ao final da competição, que necessitou de uma aula a mais para o seu término, houve um empate entre duas alunas. Depois de parabenizar os discentes pela participação na atividade, cedemos a eles alguns minutos para um breve descanso e, em seguida, retornamos à execução das atividades pedagógicas do terceiro módulo, o qual foi encerrado com um novo processo de reescrita. Desta vez, contudo, as únicas alterações feitas no texto diziam respeito às palavras registradas em desacordo com a ortografia vigente, as quais se mantiveram inalteradas nas refacções anteriores pela falta de um módulo que abordasse especificamente questões dessa natureza. O próximo tópico versará sobre o quarto e último módulo desenvolvido por este projeto de intervenção.

#### **3.4.4 Módulo 4 – Concordância verbo-nominal**

Embora tenhamos encontrado nas produções iniciais desvios no que tange às relações que conectam o verbo ao seu sujeito e o substantivo às palavras de valor adjetivo, tais delitos linguísticos, salvo melhor leitura, não chegaram a comprometer substancialmente a mensagem dos textos. Por outro lado, também não há como negar que uma superfície textual eivada de corrupções dessa ordem não alimente o desinteresse do leitor, aumentando, assim, as probabilidades de insucesso do texto em passar adiante os efeitos de seu propósito comunicativo em razão da não conclusão de sua leitura.

Cientes de tal fato, desenvolvemos atividades que procuraram minimizar a ocorrência de problemas afetos à concordância verbo-nominal na superfície do texto. Dessa forma, como

primeiro momento pedagógico do módulo, elaboramos uma aula expositiva na qual abordamos apenas as noções gerais sobre concordância, tendo em vista que os equívocos cometidos pelos discentes restringiram-se basicamente a não observar a norma geral desse fenômeno da linguagem, ou seja: o verbo concorda em número e pessoa com o sujeito da frase. Guardadas as devidas diferenças, estendemos essa regra também ao substantivo e às palavras adjetivas que o determinam.

Nessa explanação, procuramos ao máximo não nos ater a taxionomias do universo linguístico, pois o foco da aula não foi a categorização de termos léxico-gramaticais com vistas a uma eventual avaliação de caráter classificatório. Nada disto. O objetivo limitou-se a prover os alunos com informações necessárias e suficientes, preparando-os paulatinamente para a última refacção de seus textos. Assim, finalizado o momento de exposição, informamos aos educandos que eles iriam ouvir a canção **Cariocas**, na voz da cantora Adriana Calcanhotto. Antes, porém, distribuímos entre os alunos cópias com a letra da música para que eles pudessem acompanhar a canção e apreciá-la.

Optamos por fazer uso dessa canção pelo fato de ela comungar perfeitamente com a temática trabalhada na aula expositiva. Isto é, sua linguagem – construída com enunciados simples e na ordem direta – mostrava de forma bastante nítida a regra geral da concordância verbal e, por extensão, a da nominal também. Para reforçar junto aos educandos tais noções, a canção foi ouvida e lida duas vezes consecutivas. Entretanto, dado o término da aula, a atividade escrita planejada para a execução neste momento pedagógico só pôde ser finalizada na aula seguinte.

No outro dia, retomamos as atividades pedagógicas e explicamos aos alunos que eles iriam reescrever a música no caderno. Como diretriz para que esta tarefa fosse executada a contento, uma única condição fazia-se necessária: com exceção do anacrônico **Vós**, o substantivo **cariocas** – presente ao longo de toda a canção – deveria ser substituído pelos pronomes pessoais em suas formas do singular e do plural. O objetivo na realização desta atividade escrita foi o de proporcionar a chance para que os alunos percebessem que à medida que iam modificando os pronomes, a forma verbal modificava-se, automaticamente, para concordar em número e pessoa com o sujeito do enunciado. Assim sendo, encerrada esta tarefa, demos início ao último procedimento de refacção dos textos fabulescos no que concerne aos problemas de concordância verbo-nominal. Todavia, o referido procedimento só foi concluído na aula seguinte. Por fim, o quarto (e derradeiro) capítulo de nosso estudo versará sobre uma análise comparativa entre a produção escrita inicial e a final dos discentes.

#### 4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL

Encerradas as atividades modulares da sequência didática, procederemos – neste último capítulo do trabalho – a uma análise comparativa entre a primeira e a última versão escrita a fim de averiguar o desempenho sociocomunicativo alcançado pelos discentes após a execução das atividades propostas nos módulos. Todavia, vale ressaltar que por ser a fábula um gênero discursivo de estrutura composicional relativamente curta, a análise adotará como parâmetros apenas dois critérios de textualidade: a organização do tecido textual e a informatividade nele presente. A primeira diz respeito ao modo como as ideias materializadas na superfície do texto se organizam sintagmaticamente de modo a construir um todo coeso e coerente.

No caso da fábula, construída em prosa, parte da coerência e dos sentidos alcançados pelo texto possui estreita relação com um melhor delineamento de seus parágrafos e com a observância dos sinais de pontuação, sobretudo quando há personagens na narrativa que executam a fala, isto é, o discurso direto, o qual deve ser marcado de forma nítida, de modo a não deixar dúvidas para o leitor em que parte do texto se encerra o discurso indireto (caracterizado pela voz do narrador) e em que momento se introduz a fala da personagem. Já o critério da informatividade – a ser usado também como parâmetro na análise comparativa – diz respeito à qualidade e à quantidade de informações presentes na produção textual que irão permitir ao gênero veicular sua eficiência discursiva, ou seja, seu propósito comunicativo.

Portanto, não desmerecendo outros critérios da textualidade, que inegavelmente concorrem para a construção do texto como uma unidade de sentido sociodiscursiva, é – *a priori* – pela informatividade que o gênero alcança o objetivo de comunicação para o qual ele foi pensado (e materializado), seja este objetivo a venda de um produto, a veiculação de uma notícia, a petição de algum documento ou, em se tratando da fábula, a elaboração de um ensinamento moral e ético. Evidentemente, para que seja alcançado cada um dos propósitos comunicativos mencionados, o gênero deve possuir em sua composição propriedades informacionais de caráter imagético, verbal ou multimodal a ele inerentes que viabilizem de modo satisfatório a consecução de tais objetivos.

Nessa linha de raciocínio, para que o ensinamento ético previsto na fábula se configure como coerente, faz-se necessário que o produtor do texto construa, ao longo da escrita, informações e pistas lexicais plausíveis que coadunem com o pensamento tecido na moral.

Para que isto ocorra a contento, três outros elementos da fábula devem receber atenção especial em sua elaboração. São eles: introdução das personagens, apresentação do conflito e resolução do problema. Dessa forma, estando estes elementos e a moral fabulesca concatenados, o texto que ambiciona sua identificação como uma fábula veiculará, com êxito, o propósito discursivo a ela vinculado, configurando-se, portanto em uma produção textual comunicativamente eficiente nos moldes do gênero.

Logo, em razão de tais observações a análise comparativa a ser executada entre a produção inicial e a final irá compreender como um texto fabulesco de plenitude discursiva, aquele que apresentar (pelas razões já então esclarecidas) uma melhor organização de seu arcabouço textual no que tange ao uso adequado dos sinais de pontuação e à forma composicional assentada em parágrafos. Além disto, será de extrema importância também que o texto revele um grau de informatividade suficiente e necessário que permita ao leitor enxergar coerência na produção escrita a partir dos elementos textuais que entram na composição da fábula, ou seja, introdução das personagens, apresentação do conflito, resolução do problema e desfecho moralizante.

Assim sendo, estes são os elementos do *corpus* do estudo sobre os quais irão recair nossas considerações. Entretanto, é bom frisar que embora tenhamos executado módulos da sequência didática que visaram à superação de problemas afetos ao campo dos registros ortográficos e ao da concordância verbo-nominal, os avanços alcançados pelos discentes nestas áreas não serão aqui postos em escrutínio, pois deduz-se evidente que tal progresso, uma vez refletido na produção final, será automaticamente acolhido pelo manto da informatividade de boa qualidade, sendo analisado, portanto, dentro de uma perspectiva global da eficiência comunicativa do texto. Logo, torna-se desnecessário reservar um momento individualizado para apontar o antes e o depois das produções textuais discentes no que tange especificamente a tais situações desviantes da linguagem.

Isto esclarecido, daremos seguimento à análise comparativa, que será processada da seguinte forma: Logo após disponibilizada a transcrição de uma produção final, seguir-se-ão quadros comparativos nos quais serão expostos fragmentos de textos correspondentes, respectivamente, à produção inicial e à produção final no tocante aos elementos que entram na composição textual da narrativa fabulesca. Isto é, introdução das personagens, apresentação do conflito, resolução do problema e desfecho moralizante. A análise observará rigorosamente a ordem sequencial de tais elementos e procederá da mesma forma após a transcrição dos demais textos em sua versão final, os quais se encontram digitalizados e disponíveis para

consulta no **anexo V** deste trabalho. Assim sendo, abre-se espaço neste momento para a referida análise.

### **Texto 1 – Produção Final (PF)**

#### A Borboleta e a lagarta

No galho de uma árvore, havia um casulo e também uma lagarta feia e muito invejosa que tentava de todo jeito derrubar-lo porque sabia que ia sair dele uma borboleta de asas colorida e que podia voar, tentou, tentou e não conseguiu até que enfim desistiu. No outro dia, uma linda borboleta Saiu do casulo e vendo a lagarta, perguntou:

— Oi dona lagarta, a senhora sabe quem estava tentando derrubar meu casulo?

— A lagarta cheia de inveja respondeu:

— Não sei, sou muito ocupada para ver quem passa por aqui.

A borboleta disse que ia perguntar aos outros animais e saiu voando. Depois disso, a lagarta ficou triste e arrependida de ter mentido e resolveu falar a verdade. Foi procurar a borboleta. Andou, andou e já era de noite quando encontrou um coelho e perguntou:

— Você sabe onde mora a borboleta? O coelho respondeu:

— Ela mora depois daquela árvore.

— A lagarta foi até lá e bateu na porta, quando a borboleta apareceu, perguntou:

— O que a senhora veio fazer aqui a essa hora?

— Eu tenho que confessar uma coisa pra você.

— O que e que você que confessa dona lagarta?

— Era eu que estava tentando derrubar o seu casulo, você me desculpa?

— Desculpo sim. Respondeu a borboleta.

— Você quer ser minha amiga? Perguntou a lagarta.

— Claro! Disse a borboleta sorrindo. Você vai ser minha primeira amiga, vamos jantar?

A lagarta ficou muito feliz, e assim elas se tornaram grandes amigas.

Moral da História: Sempre fale a verdade, nunca minta.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

## QUADRO 2

Contexto inicial: introdução das personagens da PII e da PF1

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 1 – Produção Inicial (PI)	Texto 1 – Produção Final (PF)
“Em um belo dia, em uma árvore avia um lindo cazulo, mais havia uma largata e ela cenpre queria derrubar o cazulo um dia a largata desistil e naquele dia a Borboleta sail do cazulo e ela falou com a largata.”	“No galho de uma árvore, havia um casulo e também uma lagarta <b>feia</b> e muito <b>invejosa</b> que tentava de todo jeito derruba-lo porque sabia que ia sair dele uma borboleta de asas coloridas e que podia voar, tentou, tentou e não conseguiu até que enfim desistiu. No outro dia, uma <b>linda</b> borboleta saiu do casulo e vendo a lagarta, perguntou:”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Apesar dos vários desvios ortográficos, a produção inicial logrou êxito na introdução das personagens. Logo, não resta dúvidas ao leitor que as protagonistas dessa fábula são a borboleta e a lagarta. No entanto, a pouca precisão no emprego dos sinais de pontuação ao longo de sua narrativa deixou muitas passagens textuais confusas, especialmente as partes que deveriam identificar com maior clareza onde se encerra a voz do narrador e onde se inicia a fala da personagem.

Já na produção final da fábula, podemos ver um incremento da informatividade textual, ou seja, existem elementos linguísticos relacionados diretamente às personagens da história, a exemplo dos lexemas **feia**, **invejosa** e **linda**, que fomentam a construção de uma relação antagônica, viabilizando, desse modo, as condições necessárias para o surgimento do conflito na trama. No que diz respeito à pontuação, resta claro que as atividades modulares executadas nessa área resultaram em uma leitura mais aprazível, na qual é possível identificar – sem qualquer esforço – os discursos direto e indireto. Como consequência, a mensagem da produção escrita se torna bem mais clara, uma vez que sua superfície textual não apresenta “ruídos” discursivos dessa natureza. É também na PF do texto 1 (um) que se observa uma menor ocorrência de vocábulos grafados incorretamente, o que favorece a estética da produção textual e, por conseguinte, aumenta as chances de comunicabilidade do texto.

QUADRO 3  
Apresentação do conflito da PI1 e da PF1

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 1 – Produção Inicial (PI)	Texto 1 – Produção Final (PF)
“Em um belo dia, em uma árvore avia um lindo cazulo, mais avia uma largata e ela cenpre queria derubar o cazulo um dia a largata desistil e naquele dia a Borboleta sail do cazulo e ela falou com a largata.”	“No galho de uma árvore, havia um casulo e também uma lagarta <b>feia</b> e muito <b>invejosa</b> que tentava de todo jeito derruba-lo porque sabia que ia sair dele uma borboleta de asas coloridas e que podia voar, tentou, tentou e não conseguiu até que enfim desistiu.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Vê-se que em ambos os fragmentos de texto apresentados, a introdução das personagens é acompanhada pelo conflito da trama. Porém, ao contrário do que ocorre com a primeira versão do texto 1 (um), sua produção final faz uso de uma seleção vocabular cuja riqueza semântica revela, de modo inequívoco, a tensão que se instaura entre as personagens da narrativa fabulesca. Posto de outra forma, o emprego dos termos **invejosa** e **feia** justifica textualmente a intenção maldosa da lagarta e, ao fazê-lo, aduz à produção escrita maior credibilidade em termos de eficiência discursiva, pois agora existe um motivo, ainda que torpe, para sustentar as ações do inseto rastejante.

QUADRO 4  
Resolução do conflito da PI1 e da PF1

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 1 – Produção Inicial (PI)	Texto 1 – Produção Final (PF)
“Depois daquele dia a largata ficou muito triste e ela resouvel falar, ela ficou andando prala e pracar resouvel procura a borboleta.”	“Depois disso, a lagarta ficou triste e <b>arrependida</b> de ter mentido e resolveu falar a verdade. Foi procurar a borboleta.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

A solução encontrada na PI para o conflito gerado pela inveja da lagarta foi o pedido de desculpas que ela dirigiu à borboleta. Essa mesma solução foi mantida no procedimento de reescrita da PF do texto 1 (um). No entanto, o progresso entre a primeira versão escrita e o

produto final de sua refacção está associado, uma vez mais, ao aprimoramento da seleção vocabular. Ou seja, o termo **arrependida** utilizado no texto final, inegavelmente, endossa os atos que culminaram na resolução do problema da fábula. Isto é, dizer a verdade sobre o ocorrido e, em seguida, formular o pedido de desculpas.

QUADRO 5  
Moral da fábula da PI1 e da PF1

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 1 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 1 – Produção Final (PF)</b>
sempre vale a verdade nunca minta	Sempre fale a verdade, nunca minta.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

A moral do texto 1 (um) permaneceu inalterada na produção inicial e na produção final tendo em vista que a resolução do problema (dizer ou deixar de dizer a verdade) também se manteve a mesma em ambas as versões, de modo que não há como negarmos a existência de coerência textual entre as partes que constituem o enredo da fábula nas respectivas produções. Salientamos, contudo, que dada uma maior informatividade presente na PF, tal coerência tende a ser mais evidente nesta versão do que a que se verificou na produção inicial.

### **Texto 2 – Produção Final (PF)**

#### O tubarão e o peixe

Era uma vez um peixe que vivia no fundo do mar tinha um tubarão enorme, forte e muito ruim. Ele gostava de assustar todos os animais menores com sua boca cheia de dentes. Certa tarde, o peixe nadava tranquilamente na água. De repente, apareceu o tubarão e mostrando os dentes muito afiados para o peixe, falou de um jeito que dava um medo danado:

— Estou com muita fome e vou te comer! Você será o meu almoço! Não soberá nenhuma escama sua para contar história, pois sou o rei dos mares e ninguém é mais forte do que eu. Ouvindo isso, o pequeno peixe ficou com muito, muito medo do tubarão e se afastou dele nadando rapidamente. O coitado gritava por ajuda.

— Socorro! Socorro! Por favor, alguém me ajuda! Por favor!

Infelizmente, todos os bichos do mar tinham medo do tubarão e ninguém apareceu pra ajudar, mas como o peixe era muito veloz e pequeno, ele deu um jeito de escapar da enorme boca do rei dos mares, pois podia entrar e sair de lugares que o tubarão não conseguia por conta do tamanho dele.

Alguns dias depois, nadando perto do lugar onde quase tinha morrido, o peixe ouviu muitos gritos. Era o tubarão. Ele estava preso numa rede de pesca e não conseguia se soltar dela. O tubarão mordida a rede com força, louco pra escapar da armadilha. Já os peixes pequenos que estavam na rede saíram pelos buracos dela, mas o tubarão como era muito grande não conseguiu fazer a mesma coisa. O valentão ia virar comida de gente.

Moral: Nem sempre ser grande é vantagem.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

#### QUADRO 6

Contexto inicial: introdução das personagens da PI2 e da PF2

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 2 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 2 – Produção Final (PF)</b>
“Era uma vez um peixe que estava no mar e nesse mar tinha um tubarão, certa tarde o peixe estava na água mais normal do nada apareceu um tubarão e disse eu vou te comer o peixe disse não aí o tubarão comeso a correr atroz dele bem rápido aí o tubarão canço e não correu mais. Aí o peixe falou canço tubarão fraco e depois disse eles não se viro mais, certo dia da tarde eles se encontraro di novo aí o peixe disse:”	“Era uma vez um peixe que vivia no fundo do mar tinha um tubarão <b>enorme, forte</b> e muito <b>ruim</b> . Ele gostava de assustar todos os animais <b>menores</b> com sua boca cheia de dentes. Certa tarde, o peixe nadava tranquilamente na água. De repente, apareceu o tubarão e mostrando os dentes muito <b>afiados</b> para o peixe, falou de um jeito que dava um medo danado:”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Embora na PI do texto 2 (dois) tenhamos a introdução do tubarão e a do peixe como exemplos evidentes das personagens dessa história, a não-caracterização dos dois animais por meio do emprego de adjetivos acaba fragilizando, em muito, a ideia de uma relação conflituosa a ser sanada posteriormente. Ou seja, a luta do peixe pela sobrevivência – mote necessário para a construção da moral fabulesca – não foi desenvolvida a contento na produção inicial. Por outro lado, em direção contrária a esta versão, a produção final do texto não apenas se encarrega de apresentar o tubarão e o peixe como os protagonistas da história. Ela vai além, pois assegura – por meio do uso dos adjetivos em negrito – a existência de uma

clara relação antagônica entre as personagens, a qual se constitui como o ingrediente necessário para a construção do conflito e, posteriormente, para a elaboração do desfecho moral da fábula.

QUADRO 7  
Apresentação do conflito da PI2 e da PF2

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 2 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 2 – Produção Final (PF)</b>
“...do nada apareceu um tubarão e disse eu vol te comer o peixe disse não ai o tubarão comeso a correr...”	“- Estou com muita fome e vou te comer! Você será o meu almoço! Não soberá nenhuma escama sua para contar história, <b>pois sou o rei dos mares e ninguém é mais forte do que eu.</b> ”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Na PI do texto 2 (dois), há uma relação de conflito que se traduz na luta pela sobrevivência do peixe (o lado mais fraco da história), porém não foram apresentados neste fragmento ou em outras passagens da produção escrita inicial indícios textualmente materiais, capazes de sustentar a argumentação que se esboça em sua moral. Na PF, a situação de conflito permanece a mesma da que se observa na produção inicial, todavia, neste caso, ela é respaldada de maneira irrefutável pela fala do próprio tubarão. Segundo ele, ser o rei dos mares e o mais forte dentre os animais são razões supostamente suficientes para alcançar a vitória líquida e certa sobre o pequeno peixe e fazer dele sua próxima refeição.

QUADRO 8  
Resolução do conflito da PI2 e da PF2

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 2 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 2 – Produção Final (PF)</b>
Obs: não foi possível extrair da PI2 nenhuma passagem textual que denotasse a resolução do conflito.	“ <b>Ele estava preso numa rede de pesca e não conseguia se soltar dela.</b> [...] os peixes pequenos que estavam na rede saíram pelos buracos dela, <b>mas o tubarão como era muito grande não conseguiu fazer a mesma coisa.</b> O valentão ia virar comida de gente.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

A resolução do problema, isto é, a vitória do peixe sobre o tubarão – ainda que ocorrida ao acaso – mostra-se transparente nas passagens negritadas da versão final do texto 2 (dois) e prepara o terreno semântico-discursivo para os argumentos favoráveis à veiculação da ideia presente na moral da história. No entanto, essas mesmas considerações não podem ser estendidas à produção inicial, pois nesta não há indícios textuais visíveis que apontem para uma solução plausível ao conflito posto. Razão pela qual o quadro comparativo da produção inicial referente ao texto 2 (dois) apresentou apenas uma observação quanto a tal fato.

QUADRO 9  
Moral da fábula da PI2 e da PF2

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 2 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 2 – Produção Final (PF)</b>
você pode ser maior do que eu mais você não é mais esperto que eu.	Nem sempre ser grande é vantagem.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

No que tange ao seu desfecho moralizante, a PI do texto 2 (dois) não apresenta lógica discursiva compatível com o que foi desenvolvido na história, pois o simples fato de o tubarão ser maior do que o peixe não se configura como argumento forte o suficiente para se supor verdadeira a mensagem da moral. Este mesmo silogismo pode ser aplicado ao peixe, uma vez que ser pequeno não o credencia, necessariamente, com um grau de sagacidade maior do que o de seu algoz. Para que isto ocorresse, seria necessário haver pistas textuais, ou seja, uma maior informatividade no decorrer da fábula que respaldasse o pensamento materializado na produção inicial, e não há. Já a moral presente na produção final se adequa perfeitamente à lógica discursiva que se constrói ao longo da narrativa. Isto é, o fato de o tubarão ser fisicamente muito grande não lhe trouxe benefício algum. Ao contrário, o tamanho avantajado de seu corpo representou apenas uma coisa para ele: sua sentença de morte.

### **Texto 3 – Produção Final (PF)**

A águia, a serpente e o tigre

Havia uma águia que amava caçar, ela caçava todo dia e quando a noite chegava, seu ninho estava sempre cheio de comida. Um dia quando estava caçando encontrou uma serpente e começaram a conversar, a serpente falou:

— Você não deveria caçar nesse lugar, tem um tigre que quer te pegar.

— Porque? Perguntou a águia assustada.

— Porque você matou os filhotes dele. Disse a serpente.

A águia abriu suas asas grandes e falou bem confiante:

— Você não sabe de nada. Isso é besteira! Eu posso voar e o tigre não vai conseguir me pegar.

— Está bem, depois se ele pegar você não diga que não avisei.

Alguns dias depois, a águia estava caçando e não viu que o tigre estava escondido atrás da árvore. Quando percebeu era tarde. Tentou voar, mas o tigre pulou e derrubou ela com as patas grandes, a águia ficou gritando:

— Socorro! me ajude por favor!

Ninguém apareceu. Só a serpente que viu tudo, mas não podia fazer nada porque tinha medo de morrer.

Moral da história: Quem avisa amigo é.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

QUADRO 10  
Contexto inicial: introdução das personagens da PI3 e da PF3

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 3 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 3 – Produção Final (PF)</b>
Havia uma Águia que amava caçar ela caçava todo Dia e quando a noite chegava ela era cheia de comida sempre, ela caça, uma vez ela achou uma serpente, [...] a serpente chamou e disse “Você precisa parar de caçar muito porquê um animal está querendo te caçar o tigre”	<p>“Havia uma águia que amava caçar [...]. Um dia quando estava caçando encontrou uma serpente e começaram a conversar, a serpente falou:</p> <p>— Você não deveria caçar nesse lugar, tem um tigre que quer te pegar.”</p>

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Em ambas as versões textuais são introduzidas as personagens da história. Contudo, na produção final resta evidente um aprimoramento da escrita graças a uma melhor configuração de seu arcabouço estrutural, o qual apresenta já na fase embrionária da história um parágrafo bem delineado e cujas ideias se concatenam mais nitidamente em razão dos sinais de

pontuação. Com eles, os discursos direto e indireto se sobressaem e tornam a narrativa do texto 3 (três) menos confusa. Um exemplo claro disto é o emprego do travessão introduzindo o diálogo das personagens. Tais considerações, no entanto, não se estendem à produção inicial da fábula, já que suas ideias, embora intentem uma linearidade de pensamento, mostram-se um tanto desorganizadas quando de sua materialização no papel.

QUADRO 11  
Apresentação do conflito da PI3 e da PF3

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 3 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 3 – Produção Final (PF)</b>
“Você precisa parar de caçar muito porquê um animal está querendo te caçar o tigre [...] mas o tigre quer você porque mata todos os filhotes dela”	<p>“— Você não deveria caçar nesse lugar, tem um tigre que quer te pegar.</p> <p>— Porque? Perguntou a águia assustada.</p> <p>— Porque você matou os filhotes dele. Disse a serpente.”</p>

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Em ambas as versões o conflito da narrativa revela-se o mesmo: o tigre, guiado pelo desejo de vingança, almeja matar a águia que caçou e comeu os filhotes dele. No entanto, por questões de uma melhor organização estrutural na identificação dos discursos direto e indireto, a produção final introduz, de forma inequívoca, não apenas o problema da fábula como também já lhe aponta uma solução plausível ao sugerir que a águia pratique a predação em lugar diverso do habitual sob pena de se tornar a próxima vítima do grande felino. Quanto à produção inicial, embora não seja possível negar-lhe raciocínio semelhante no que tange à introdução do problema, é inegável, por outro lado, seu insucesso em apontar uma solução precisa para o conflito, pois a frágil organização do arcabouço textual e a inobservância do uso dos sinais de pontuação contribuem sobremaneira para que isto não se verifique a contento.

QUADRO 12  
Resolução do conflito da PI3 e da PF3

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 3 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 3 – Produção Final (PF)</b>
“ <b>Você precisa parar de caçar muito ...</b> ”	“— Você não deveria caçar nesse lugar ...”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Como se pode observar, a produção final do texto 3 (três) apresenta uma forte plausibilidade argumentativa na resolução do conflito, pois se a águia tomasse o conselho da serpente e mudasse seu território de caça, ela diminuiria substancialmente as chances de se tornar uma presa do tigre. Na produção inicial, por sua vez, a literalidade do excerto “**Você precisa parar de caçar muito**” deixa a desejar em termos de eficiência argumentativa porque faz parecer que a solução definitiva do problema se condiciona não ao êxodo da ave de rapina, mas à redução do ritmo de sua atividade predatória. No entanto, mesmo que a águia adotasse tal medida, os riscos de o tigre atacá-la ainda persistiriam. Já com a ida para um outro local de caça – solução apontada na produção final – as probabilidades disto acontecer cairiam praticamente a zero, o que comprova a eficiência discursiva dessa versão escrita na capacidade de veicular coerência a partir de uma melhor organização de sua superfície textual.

QUADRO 13  
Moral da fábula da PI3 e da PF3

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 3 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 3 – Produção Final (PF)</b>
“as cobra avisou más a Aguia não tomou o concelho da cobra. seja atento tome concelho de [ ... ] cobra para não passar pelo que a águia passou e não faça o que a Aguia fez para não virar alimento de filhotes ou até do próprio caçador coma no limite.”	“Quem avisa amigo é.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

É tão evidente o progresso apresentado no processo de reescrita por meio de atividades pedagógicas sequenciadas que o texto 3 (três) em sua produção final veicula com um pequeno enunciado um desfecho absolutamente condizente com os fatos arrolados na história, isto é, a águia havia sido avisada sobre um perigo potencial a sua vida, porém o excesso de confiança que ela depositava em seus atributos de criatura alada, fê-la ignorar o conselho da serpente. Em consequência, pagou com a vida pelo equívoco cometido. Entretanto, se é verdade que com apenas um enunciado essa versão escrita conseguiu elaborar uma moral nos moldes tradicionais do gênero fábula, também não é menos verdadeiro que na produção inicial, o desfecho moralizante se perde em prolixidade para veicular ensinamento semelhante ao do enunciado produzido pela produção final “Quem avisa amigo é.”

#### **Texto 4 – Produção Final (PF)**

##### O gato e o rato

Um gato grande e malvado vivia caçando os ratos de uma casa. Ele já tinha comido quase todos, mas ainda faltava um. Esse era mais esperto do que os outros, pois sempre dava um jeito de escapar do bichano. Toda vez que fugia do gato, o rato ria da cara dele dizendo:

— Você não me pega! Você não me pega!

Outro dia o rato estava de bobeira no canto da casa e o gato viu ele.

“É agora que eu pego esse rato!” Pensou o gato.

Aí, ele ficou na ponta dos pés e preparou o bote e mais uma vez o ratinho conseguiu escapar por baixo da porta. O gato ficou com muita raiva e começou a pensar num jeito pra pegar aquele rato danado.

“Já sei o que vou fazer!”

Ele pegou um pedaço de queijo e botou perto do buraco que o rato morava. Depois, se escondeu atrás da mesa e ficou esperando que o rato saísse. O rato sentiu o cheiro de comida e botou a cabeça pra fora. Olhou de um lado pro outro, mas não saiu porque ele estava desconfiado de alguma coisa.

O bichano esperou tanto tempo que acabou dormindo. O rato então aproveitou isso e pegou uma corda. Bem devagarinho, amarrou o rabo do gato no pé da mesa sem ele vê e foi comer o queijo. Foi aí que o gato acordou, deu um bote rápido, mas o coitado caiu no chão. O rato continua rindo dele até hoje.

Moral da história: a gente precisa ser esperto pra ganhar do mais forte.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

QUADRO 14  
Contexto inicial: introdução das personagens da PI4 e da PF4

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 4 – Produção Inicial (PI)	Texto 4 – Produção Final (PF)
“Era uma vez um rato que morava na casa do gato...”	“Um gato <b>grande e malvado</b> vivia caçando os ratos de uma casa. Ele já tinha comido quase todos, mas ainda faltava um. Esse era <b>mais esperto</b> do que os outros, pois sempre dava um jeito de escapar do bichano.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Na produção inicial do texto 4 (quatro), o contexto de apresentação das personagens é descrito em um clima de camaradagem que desvirtua o antagonismo tradicional que caracteriza o relacionamento entre os protagonistas da narrativa fabulesca. Na produção final, por outro lado, há uma melhoria substancial nesse traço característico do gênero em apreço, pois a introdução do gato e a do rato é construída com elementos textuais, destacados em negrito, que não deixam dúvidas quanto à presença de uma disputa acirrada entre as personagens da história e, conforme a leitura deixa entrever, essa relação conflituosa se prolonga até o final da narrativa.

QUADRO 15  
Apresentação do conflito da PI4 e da PF4

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 4 – Produção Inicial (PI)	Texto 4 – Produção Final (PF)
“...o gato esta comendo da comida predileta bolinhas de queijo, e o rato pede um pouco: — gatinho minda um pou quinhao? O gato responde: — Não.”	“...Ele <b>já tinha comido quase todos, mas ainda faltava um</b> ”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Com relação ao conflito da PI4, pode-se dizer que em razão da ausência de pistas materialmente textuais, esta narrativa não logrou êxito em apontar um problema nos moldes que a tradição fabulesca sugere, pois negar ao rato um pouco de comida como fez o felino não configura – salvo equívoco de nossa parte – uma situação problemática cuja solução resultasse em um ensinamento de caráter edificante, sobretudo quando se leva em consideração que a escassez de informatividade do texto contribuiu significativamente para não subsidiar, de forma apropriada, o nexos causal entre o aparente egoísmo do gato e a morte do roedor, de modo que a moral posta pela história (ainda que de irrefutável caráter humanizador) não condiz com o desenvolvimento da narrativa.

Já na produção final do texto 4 (quatro), o excerto “**Ele já tinha comido quase todos, mas ainda faltava um**” revela o aprimoramento do critério da informatividade que vai se desenvolvendo ao longo da produção textual, permitindo ao leitor da fábula vislumbrar, sem maiores esforços, o conflito da trama a ser solucionado. Isto é, o rato tinha de fazer de tudo para não se tornar a derradeira vítima do gato, o qual – agora devidamente caracterizado como o malvado da história – desempenha o papel de algoz do roedor, cumprindo, dessa forma, um requisito crucial para o desenvolvimento da narrativa, qual seja, a relação dicotômica entre força e sagacidade que servirá como o ingrediente necessário para a construção do desfecho moralizante da fábula.

QUADRO 16  
Resolução do conflito da PI4 e da PF4

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 4 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 4 – Produção Final (PF)</b>
Obs: não foi possível extrair da PI4 nenhuma passagem textual que denotasse a resolução do conflito.	“O rato então aproveitou isso e pegou uma corda. Bem devagarinho, amarrou o rabo do gato no pé da mesa sem ele vê e foi comer o queijo. Foi aí que o gato acordou, deu um bote rápido, mas o coitado caiu no chão. O rato continua rindo dele até hoje”.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Como consequência direta de não haver um conflito nos moldes canônicos do gênero fábula, a produção inicial do texto 4 (quatro) não conseguiu registrar indícios textuais que evidenciasse, de maneira nítida, a solução do problema, o que resultou, por conseguinte, na

inexistência de fragmentos de texto dessa versão no quadro comparativo. No entanto, a pouca informatividade da produção inicial (que inviabilizou a configuração de um conflito e de uma respectiva resolução para ele) é sanada por completo na produção final. Nesta, fica evidente aos olhos do leitor que o problema gerado a partir da animosidade entre os protagonistas da história encontra uma solução plausível no momento em que o rato, demonstrando ser superior ao algoz em sagacidade, consegue uma vez mais não se tornar alimento para o felino. Tal desfecho revela, assim, a coerência discursiva da versão final do texto 4 (quatro), na medida em que os fatos arrolados ao longo da produção escrita conduzem perfeitamente ao pensamento veiculado por sua moral.

QUADRO 17  
Moral da fábula da PI4 e da PF4

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 4 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 4 – Produção Final (PF)</b>
“Comer é sempre bom, mais compartilha também.”	“a gente precisa ser esperto pra ganhar do mais forte.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Como salientado anteriormente, não negamos à moral da PI4 o caráter humanizador e edificante de seu pensamento. Todavia, a ausência de um nexos causal mais nítido entre ela e as informações oriundas do resto do texto torna bastante difícil a tarefa de enxergar tal moral como um encerramento lógico para a fábula em apreço. Isto, evidentemente, graças às razões apontadas no quadro comparativo referente à introdução do conflito. Entretanto, estas mesmas considerações não se aplicam à moral elaborada pela produção final porque neste caso o argumento lógico por ela veiculado é, sem sombra de dúvida, consequência direta das informações concatenadas que se sucedem ao longo da narrativa fabulesca.

### **Texto 5 – Produção Final (PF)**

#### O cachorro a curuja e a tartaruga

Numa floresta distante, vivia um Homen que tinha um cachorro caçador. Ele e o dono caçava muitos Bichos e já fazia um tempão que os dois tentavam pega uma raposa, mais não conseguiam. Quando anoiteceu, o cachorro saiu sozinho pra caçar a raposa, mas pro azar dele, caiu numa armadilha e ficou com o rabo preso.

— Socorro, Socorro! Gritou o cachorro. Uma coruja que estava Perto escutou gritos e foi ate lá.

— Você pode me ajudar? O cachorro perguntou pra coruja quase chorando.

— Acho que não, meu Bicho é muito pequeno para abrir essa coisa que esta preparando você.

— Mas você pode voar e avesar o meu irmão. Disse o cachorro.

— Sim, Posso fazer isso. Minhas asas me levam muito rápido pra qualque lugar. falou a corujacom orgulho.

O cachorro apontou o caminho e ela saiu voando. Perdo dali uma tartaruga velha e pequena ouviu os grito tambem e foi ver o que tinha acontecido.

— como posso te ajudar? Perguntou a tartaruga.

— você? Me ajudar? O cachorro deu uma risada grande

— Você acha mesmo que pode me ajudar? Pequena desse jeito e com essa perna curta e lentas? DUVIDO! se depender de você, eu morro aqui e não consigo ajudar. Va passando! Falou o cachorro com desprezo. E a tartaruga triste seguiu adiante com os passo lentos.

No meio do caminho a coruja parou pra almoçar um coelho delicioso que ela pegou e acabou esquecendo a promessa que tinha feito. Depois de dois dias sem nenhuma ajuda o cachorro estava Fraco de fome e Frio e já não tinha mais esperança de ser salvo. De repente, escuta a voz do irmão.

— cara, por que demorou tanto pra me achar? A coruja não te deu o meu recado?

que coruja?! Eu não vi nenhuma coruja. O que eu encontrei Pelo caminho foi uma tartaruga pequena e velha que me falou onde você estava.

Moral da Historia: não julgue as pessoas pela aparência

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

#### QUADRO 18

Contexto inicial: introdução das personagens da PI5 e da PF5

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 5 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 5 – Produção Final (PF)</b>

## Continuação do QUADRO 18

<p>“era uma vez um cachorro que ele queria si acha melho do que todo mundo <b>um dia ele</b> em controu um coruja e queria despreza-lo. <b>um dia ele</b> chamou o coruja para encontro ele no floresta <b>um dia ele</b> precisou do coruja...”</p>	<p>“Numa floresta distante, vivia um Homen que tinha um cachorro caçador. Ele e o dono caçava muitos Bichos e ja fazia um tempão que os dois tentavam pega uma raposa, mais não conseguiam. Quando anoiteceu, o cachorro saiu sozinho pra caçar a raposa, mas pro azar dele, caiu numa armadilha e ficou com o rabo preso.</p> <p>— Socorro, Socorro! Gritou o cachorro. Uma coruja que estava Perto escutou gritos e foi ate lá.”</p>
--	--

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Em ambas as versões do texto 5 (cinco), a apresentação das personagens não se mostrou suficientemente clara para o leitor, pois tanto na produção inicial quanto em sua refacção final, sabe-se que os animais que irão ensejar a elaboração do desfecho moralizante são o cachorro e a tartaruga. Contudo, os textos produzidos só fazem menção ao réptil nos momentos finais da narrativa, levando o leitor a pensar – devido ao início da história – que a coruja é o par antagonico do cachorro. Não obstante tal fato, é inegável o aprimoramento sofrido pelo texto 5 (cinco) em sua versão final.

Este nosso entendimento encontra amparo no fato de que a segmentação do texto em parágrafos estruturalmente organizados e a obediência aos sinais de pontuação viabilizaram uma leitura bem mais harmônica do que na versão inicial, além, claro, de terem evidenciado com bastante nitidez o uso dos discursos direto e indireto, estratégias de comunicação muito importantes para gêneros discursivos/textuais da ordem do narrar como a fábula, já que é através delas que o produtor do texto descreve onde se encerra a voz do narrador onisciente e onde se inicia à fala das personagens no intuito de eliminar “ruídos” no processo de leitura do texto escrito.

Infelizmente, os cuidados adotados no arcabouço da produção final foram negligenciados pela versão inicial da fábula. Como resultado disto, o que se observa na PI5 é um texto cuja superfície apresenta problemas estruturais de diversas ordens que comprometem a realização de uma leitura aprazível e de fácil compreensibilidade. Para ilustrar nossas considerações, tomemos como exemplo de um desses problemas a repetição do modalizador de tempo **um dia** e do pronome pessoal **ele**, empregados no texto como recursos

discursivos para indicar a ideia de sequenciamento dos fatos ocorridos na história. Entretanto, com a repetição demasiada de tais itens lexicais, a produção inicial do texto 5 (cinco) não apenas falhou em promover uma leitura de fácil compreensão, mas também aproximou em muito a modalidade escrita da linguagem, de sua contraparte oral.

QUADRO 19  
Apresentação do conflito da PI5 e da PF5

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 5 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 5 – Produção Final (PF)</b>
“um dia o cachorro caiu em uma armadilha e o curujo não tava por perto e <b>ele</b> achou que o curujo não queria ajudar <b>ele</b> e apareceu um tartarugo e <b>ele</b> disse <u>você não pode mi ajudar...</u> ”	“ <b>Quando anoiteceu</b> , o cachorro saiu sozinho pra caçar a raposa, mas pro azar dele, caiu numa armadilha e ficou com o rabo preso. — Socorro, Socorro! Gritou o cachorro. Uma coruja que estava Perto escutou gritos e foi ate lá.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

No que tange à apresentação do conflito, as mesmas considerações feitas para a introdução das personagens podem, grosso modo, serem aplicadas aqui. Ou seja, a produção inicial e a final do texto 5 (cinco) utilizam em seu enredo o mesmo problema: o cachorro é vítima de uma armadilha e não consegue escapar dela sozinho. Porém, ainda que façam uso de um mesmo conflito, a primeira e a última versão da fábula apresentam diferenças de cunho qualitativo que residem na forma como cada uma delas organizou as ideias sobre o papel.

Sendo assim, é na produção inicial que detectamos os problemas mais óbvios de tessitura, causados pela inobservância de um melhor arranjo de seus enunciados, os quais se encontram dispostos um após o outro sem os devidos mecanismos de coesão. Isto resulta, quase sempre, em casos recorrentes de repetição vocabular (como os exemplos em negrito), na não-segmentação dos discursos direto e indireto devido à negligência no uso dos sinais de pontuação (caso da frase que está sublinhada) e, até mesmo, na ausência de uma estrutura textual assentada em parágrafos se considerarmos a versão inicial do texto 5 (cinco) em sua íntegra.

Já na produção final, a introdução do conflito revela, sob vários aspectos, um nível de aprimoramento bem mais significativo do texto. Dentre eles, é válido mencionar o emprego

do modalizador de tempo “**Quando anoiteceu**”, o qual indica não apenas o momento em que o problema – a ser sanado – passou a existir na história, mas desencadeia também uma sequência cronológica de fatos cuja visibilidade é delineada pelo uso dos sinais de pontuação (destacados em vermelho). Sem eles, muito da cadência, do ritmo e da compreensibilidade que atribuímos à leitura de uma produção textual podem ficar altamente comprometidos.

Prova disto é o estranhamento sentido pelo leitor ao pousar os olhos sobre a versão inicial do texto 5 (cinco) e constatar a inexistência de pontuação. De imediato, o reflexo de tal negligência se traduz em uma leitura desregrada de melodia, de cadência e de ritmo adequados. Felizmente, este problema não se observa na versão final da produção escrita. Ao contrário. Nela, a presença dos sinais de pontuação assegura o ritmo cadencial e a paragrafação necessários para se efetuar uma leitura de fácil decodificação. Consequentemente, de maior compreensibilidade textual.

QUADRO 20  
Resolução do conflito da PI5 e da PF5

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 5 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 5 – Produção Final (PF)</b>
“e apareceu um tartarugo e ele disse você não pode mi ajudar e o tartarugo ficou triste porque o cachorro disse isso pergunto a ele ele disse não que minho ajuda então vou embora não espere você preciso mi ajuda você disse que não que minha ajuda eu sou um tonto desculpe e porque eu achava que você não posso mio ajuda você pode [...] tira daqui vou tira você daí mais nunca jugue alguém pelo aparência.”	. “Depois de dois dias sem nenhuma ajuda o cachorro estava Fraco de fome e Frio e já não tinha mais esperança de ser salvo. De repente, escuta a voz do irmão. — cara, por que demorou tanto pra me achar? A coruja não te deu o meu recado? que coruja?! Eu não vi nenhuma coruja. O que eu encontrei Pelo caminho foi uma tartaruga pequena e velha que me falou onde você estava”.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Nota-se que em ambas as versões do texto 5 (cinco), a solução do problema é alcançada graças à intervenção da tartaruga. Na produção inicial, sua contribuição para minar o sofrimento do cachorro se fez de maneira direta. Ou seja, ela mesma o libertou da armadilha. Já na versão final, o auxílio que a tartaruga prestou ao canídeo se concretizou de modo indireto. Isto é, por intermédio do irmão do cachorro. No entanto, a forma como as respectivas soluções foram textualmente construídas revelou uma diferença substancial em

termos de qualidade entre as produções inicial e final do texto 5 (cinco). Na primeira, a ausência de pontuação e a falta de concisão nos enunciados dificultaram demasiadamente o processamento da leitura. Ao passo que na produção final, verifica-se exatamente o oposto. O uso dos sinais de pontuação trouxe nada mais que clareza e concisão ao texto, deixando-o, assim, aprazível para a leitura.

QUADRO 21  
Moral da fábula da PI5 e da PF5

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 5 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 5 – Produção Final (PF)</b>
nunca jugue alguém pela aparência.	não julgue as pessoas pela aparência

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

A despeito dos problemas decorrentes da pouca organização de seu arcabouço estrutural, a versão inicial do texto 5 (cinco) produziu um ensinamento de valores morais e éticos inegavelmente dignificantes, que foi reproduzido na refacção da fábula. Todavia, dada uma gama de informações mais nítidas, presentes na produção final, este tipo de desfecho moralizante – salvo melhor entendimento – torna-se mais condizente com ela, pois os atributos utilizados pelo cachorro para desdenhar a tartaruga em sua tentativa de auxiliá-lo a escapar da armadilha justificam, de forma clara, a noção de preconceito que a moral de ambas as versões tenta combater.

### **Texto 6 – Produção Final (PF)**

#### A galinha e o gato

No quintal de uma casa, havia uma galinha com uma ninhada de pintinhos e um gato grande que fazia de tudo para come-los. Quase todo dia ele saía do terreiro com um deles na boca. A mãe fazia de tudo para protegeros filhotes, mas o gato era muito maior e mais rápido que ela.

— Eu nunca venho mas para este quintal. Vou volta pro galinheiro e ficar com minhas primas. Quero ver se ele tem coragem de entra lá. falou a galinha com muita raiva. Por muitos dias, ela ficou com ninho com todos os filhotes debaixo das asas. O gato que não era besta de enfrenta tanta galinha junta, não se arriscou em pega mais nenhum outro pintinho para mata a fome.

Depois de uma semana, a galinha já causada de ficar tancada resolveu sair por um momento. Abriu a porta do galinheiro e foi pro quintal da casa. Ciscando aqui e ali para achar comida, ela não viu que o gato esfomeado estava por perto e de olhos grudados na porta que estava aberta.

“Que sorte a minha! Vou aproveitar que ela esta distraida e pegar mel almoço.” Pensou o gato. Sem a mãe para proteger os filhotes, rapidinho ele pegou o pinto e saiu na carreira. No outro dia, o gato foi novamente para o quintal da casa ver se tinha a mesma sorte, mas no caminho ficou preso unu monte de arame e começou a gritar

— Socorro! Socorro!

A dona galinha ouviu os gritos e ficou supreza quando viu que era o gato pedindo ajuda.

— Por favor me tire daqui! Implorou o gato. Prometo que não vou mais comer seus filhos. Eu juro!

Depois da maldades que o gato fez, ela ficou pensando se valia a pena ajuda, mas como não era de guardar raiva, resolveu tirar ele do arame. Agradecido pela ajuda, o gato cumpriu a promessa e nunca mais comeu os pintinhos da galinha.

Moral da historia: se alguém ter fizer mal, retribua com o bem.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

## QUADRO 22

Contexto inicial: introdução das personagens da PI6 e da PF6

Comparação entre a produção inicial e a produção final	
Texto 6 – Produção Inicial (PI)	Texto 6 – Produção Final (PF)
Era um vez que a galinha era <b>muito amiga</b> do gato mais depois de uma briga ela nunca mais elas se falaram pois a galinha estava falando que o gato era feio pois a galinha se entregou mais o gato falou que <b>gostava</b> dela....	“No quintal de uma casa, havia uma galinha com uma ninhada de pintinhos e <b>um gato grande que fazia de tudo para come-los</b> ”.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Embora a produção inicial do texto 6 (seis) tenha logrado êxito na apresentação da galinha e do gato como as personagens da fábula, percebe-se, pelas palavras em negrito, que o

texto neutraliza o clima de antagonismo e de animosidade entre os animais com o qual, tradicionalmente, as narrativas fabulescas constroem seus conflitos. Tal equívoco, ocorrido também com o texto 4 (quatro) em sua versão inicial, acaba desvirtuando o tema do gênero, pois se não existe uma situação problemática passível de solução, não há, portanto, como formular uma moral capaz de evocar um ensinamento edificante para a vida.

Não bastasse isto para fragilizar a eficiência discursiva da PI6, sua narrativa, marcada por uma repetição contínua de termos e por ideias que não se concatenam, reduz bastante as possibilidades de compreensão textual, o que resulta, assim, em falha no processo de interpretabilidade da mensagem escrita. Em direção contrária ao que ocorre com a versão inicial, a apresentação das personagens na produção final do texto 6 (seis) já denuncia no exemplo negrito a existência de um conflito bem definido e passível de ser solucionado, servindo, pois, de base discursiva para a construção da moral. Além disso, a produção final conta ainda a seu favor com um tecido textual mais organizado e mais coerente em decorrência da paragrafação e da observação aos sinais de pontuação, o que viabiliza, por certo, uma melhor compreensão dos fatos narrados na história.

QUADRO 23  
Apresentação do conflito da PI6 e da PF6

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 6 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 6 – Produção Final (PF)</b>
Obs: não foi possível extrair da PI6 nenhuma passagem textual que denotasse a existência de um conflito fabulesco plausível.	No quintal de uma casa, havia uma galinha com uma ninhada de pintinhos e <b>um gato grande que fazia de tudo para come-los</b>

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Pelas razões apontadas no quadro comparativo referente à introdução das personagens, não detectamos, na produção inicial 6 (seis) nenhum fragmento de texto que possa ilustrar uma situação conflituosa nos moldes tradicionais da fábula, motivo que justifica o porquê de o quadro reservado à PI6 registrar uma observação quanto a este fato. A produção final, por sua vez, não padece do mesmo problema de comunicação pois, conforme dito momentos antes, o conflito da narrativa é apresentado simultaneamente à introdução das personagens. Fato observado no enunciado em negrito e que corrobora a eficiência discursiva do texto 6

(seis) em sua versão final. Isto, claro, graças a um aprimoramento significativo na organização de sua tessitura dialógica.

QUADRO 24  
Resolução do conflito da PI6 e da PF6

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 6 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 6 – Produção Final (PF)</b>
Obs: não foi possível extrair da PI6 nenhuma passagem textual que denotasse a resolução do conflito.	“Depois da maldades que o gato fez, ela ficou pensando se valia a pena ajuda, mas como não era de guardar raiva, resolveu tirar ele do arame. Agradecido pela ajuda, o gato cumpriu a promessa e nunca mais comeu os pintinhos da galinha.”

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

No que concerne à resolução do conflito, apenas a produção final foi capaz de apontar uma solução plausível para o problema posto pela narrativa, pois os fatos concatenados, nela desenvolvidos, permitiram um desfecho no qual o gato, a personagem supostamente superior em força e agilidade, acabou necessitando (por um golpe do destino) do auxílio da galinha, personagem – em tese – mais fisicamente vulnerável e a quem o felino tanto mal havia causado. Portanto, a lógica discursiva plasmada na resolução do conflito da PF6 construiu as bases necessárias para a elaboração de uma moral inegavelmente eivada de princípios edificantes e humanizadores, os quais se encontram em perfeita sintonia com o propósito comunicativo do gênero discursivo/textual trabalhado na primeira etapa da sequência didática adotada para o procedimento de intervenção desta pesquisa. Quanto à PI6, como sua narrativa não logrou êxito em apresentar um conflito nos moldes da tradição fabulesca, conseqüentemente foi incapaz (também) de tecer-lhe qualquer solução, motivo que justifica o registro, no quadro comparativo, de uma observação no tocante a tal fato.

QUADRO 25  
Moral da fábula da PI6 e da PF6

<b>Comparação entre a produção inicial e a produção final</b>	
<b>Texto 6 – Produção Inicial (PI)</b>	<b>Texto 6 – Produção Final (PF)</b>
Eu quero que os dois sejam felizes para sempre falou. a galinha que virou amigos para sempre ai Eu gosto e de bom amigos ....	se alguém ter fizer mal, retribua com o bem.

Fonte: Pesquisa direta – 2018.

Logo que detemos nossa atenção sobre a moral engendrada no texto da PI6, percebemos um desvirtuamento grave de seu propósito comunicativo, o qual – como se sabe – deve sempre evocar um ensinamento ético, configurando-se este, por seu turno, como uma consequência decorrente das relações que se processam entre os protagonistas ao longo da história, mas ao invés disto, o que se observa na referida moral é a expressa materialização de um desejo do narrador em relação às personagens da fábula. Ora, volições, como atos de linguagem que são, podem perfeitamente servir como propósito comunicativo de algum outro gênero discursivo, desde que (evidentemente) não seja este a fábula.

Com relação à moral da PF6, diferentemente do que se observou na produção inicial, seu desfecho moralizante soube encerrar a história por meio de um ensinamento que abraça todo o enredo da fábula. Este fato aduz estabilidade semântica e discursiva ao texto, pois revela uma concatenação de ideias e fatos entre as partes que o compõem, promovendo-o, pois, à condição de uma unidade de sentido sociodiscursiva, com plena capacidade de produzir significados linguísticos e pragmáticos a partir de um tecido textual coeso, isto é, estruturalmente organizado, mesmo que nele ainda se observe a permanência de alguns desvios de ordem ortográfica ou de concordância verbo-nominal.

Aproveitamos, assim, a oportunidade para reforçar, uma vez mais, que o que está sendo analisado nas duas versões da produção escrita (a inicial e a final) é a sua eficiência discursiva. Portanto, se na refacção final, ainda é possível detectar – após a execução das atividades modulares de intervenção – fragilidades pontuais que não somam agravo à compreensão textual da produção escrita, certamente, isto não irá comprometer o traço de eficiência comunicativa alcançado com as sucessivas refacções, posto que o caráter sociointerativo da linguagem se sobrepõe a problemas eventuais e de pouca monta que persistam na superfície do texto.

Desse modo, feitos os devidos esclarecimentos, o diagnóstico a que chegamos (após a realização da análise comparativa entre a produção inicial e a produção final) aponta, de fato, um inegável aprimoramento desta em relação àquela no que diz respeito ao atendimento das características composicionais, estilísticas e temáticas do gênero fábula, o que resultou, pois, em um grau significativo de comunicabilidade e de eficiência linguístico-discursiva, alcançado graças à execução das atividades modulares desenvolvidas na sequência didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a sequência didática vem ao encontro das necessidades do professor, pois sendo um procedimento desenvolvido sob a forma de atividades pedagógicas sistematizadas torna-se mais fácil buscar uma solução que melhor se adeque aos problemas de aprendizagem dos alunos, sobretudo os que dizem respeito aos processos de aquisição de leitura e de escrita, os quais (conforme visto) devem ser trabalhados dentro de uma abordagem que contemple o uso dos gêneros discursivos/textuais, posto que todas as práticas humanas de socialização se materializam por meio deles.

Nessa acepção, a escola assume um papel de destaque na vida das pessoas, pois é a ela, o espaço oficial do ensino-aprendizagem, que cabe aprimorar a competência linguístico-discursiva dos indivíduos, de modo a assegurar-lhes os meios necessários ao desenvolvimento de uma vida autônoma, na qual o pensamento crítico-reflexivo configura-se como uma ferramenta indispensável para o pleno acesso aos bens político-culturais construídos pela humanidade nas sociedades letradas. Dessa forma, se os espaços sociais constroem-se e aprimoram-se por meio da linguagem e dos gêneros discursivos/textuais que a materializam, não saber operá-los em conformidade com as situações de comunicação por eles exigidas é trilhar paulatinamente o caminho para a exclusão social.

Visando ir de encontro a tal possibilidade, este estudo propôs um trabalho com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no intuito de contribuir com o aprimoramento de suas produções escritas de modo a torná-las mais comunicativamente eficientes. Nossa justificativa para este intento encontra abrigo no fato de que por vivermos em uma sociedade grafocêntrica, em que os espaços de socialização do indivíduo são quase todos marcados pela presença de gêneros discursivos/textuais escritos, saber as regras de como, quando e por que utilizá-los, torna-se peça-chave na formação de atores sociais capazes de se posicionarem frente aos desafios postos pela diversidade de relações que caracteriza o viver em sociedade.

Porém, para que isto ocorra a contento, faz-se necessário que os indivíduos compreendam que a escrita e a fala empregam meios e estratégias discursivas divergentes para atender a um mesmo propósito social, ou seja, produzir comunicação e informação. No entanto, como se tal fato já não bastasse por si só como agravante na produção de textos, as diferenças entre as duas modalidades da linguagem – a depender do contexto de produção que as utiliza – tornam-se acentuadamente mais visíveis, pois é o contexto, em última análise, que determina não apenas qual delas será mais adequada a uma dada situação comunicativa, mas

também o estilo de linguagem e os conteúdos temáticos a serem nela abordados. Em linhas gerais, isto implica dizer que os gêneros discursivos/textuais escritos, alguns mais outros menos, pautam-se por uma linguagem mais elaborada, mais monitorada, em que não cabem a espontaneidade e as idiossincrasias típicas dos textos falados.

Assim, a pouca percepção de que a escrita não é uma cópia fiel e exata da oralidade, revela-se nítida nos textos dos alunos. Em tais produções, a transcrição literal da fala e das marcas discursivas que lhes são próprias estão de tal modo presentes no tecido textual que – não raras às vezes – a compreensão deixa de ser processada, mutilando, dessa forma, o propósito comunicativo do gênero. Felizmente, os objetivos alcançados com este estudo comprovam que é possível contribuir para o desenvolvimento da eficiência linguístico-discursiva dos educandos, entendendo-se esta não como a habilidade de memorizar regras da gramática normativa, mas sim como a capacidade de que o indivíduo possui para comunicar-se de forma satisfatória em atendimento às características composicionais, estilísticas e temáticas do gênero exigido pelo contexto de produção.

No caso da fábula, gênero empregado neste estudo como o instrumento pedagógico na busca pelo aprimoramento da escrita discente, esta competência discursiva foi alcançada pelo aluno na produção final porque, por intermédio de atividades didáticas sistematizadas, ele foi organizando paulatinamente o arcabouço de sua produção escrita, suprimindo elementos que em nada agregavam à discursividade do texto e aduzindo outros, de importância crucial para sua informatividade e, por conseguinte, para a veiculação lógica do propósito comunicativo, o qual, em se tratando do gênero supracitado, traduz-se na elaboração de um ensinamento ético e moralizante para a vida.

Contudo, antes de encerrarmos nossas considerações acerca deste estudo, gostaríamos de frisar que, em momento algum, constituiu-se intento de nossa parte a formação de fabulistas. Duas razões sustentam esta assertiva. A primeira delas é o fato de que as dificuldades de escrita dos sujeitos participantes deste estudo (ainda que tenham sido substancialmente aprimoradas como se observou na análise comparativa) não permitiriam a exequibilidade de tal tarefa a curto ou a médio prazo. A segunda razão, e a mais contundente, é que não é esse o nosso papel social. Nosso papel social, o ofício de professor, é o de tentar contribuir, da melhor forma possível, na luta por uma sociedade mais justa e menos desigual, menos excludente. Isto, todavia, implica uma práxis educativa contínua que, entre outras coisas, seja capaz de aprimorar a competência escrita do educando e, assim, assegurar-lhe as condições necessárias para agir sobre sua realidade social e transformá-la a seu favor.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé C. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**: São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to textlinguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria. 1998.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).
- FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2002.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. **Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola**. Alfa, São Paulo, 37:23;31, 1993.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KAMERS, Nelito José. **O youtube como ferramenta pedagógica no ensino de física**. Dissertação de mestrado. UESC, 2013.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 09-10.

KLEIMAN, Ângela. B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I.V.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, Maria Conceição Alves de. **Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: Unesp, 2006.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues e ROSA, Lúcia Regina Lucas da. **O uso das fábulas no Ensino Fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Revista Cippus. Vol. 1. Maio 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, UFPE. Séries DEBATES. V1, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento da fala e escrita. In: **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Gilianne Vicente dos. **O uso do gênero fábula para o aprimoramento da produção escrita no sexto ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. UFPB, 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, p. 15-21, jul. – ago./2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

(Roteiro de pesquisa executado na terceira aula da **apresentação da situação de comunicação** de acordo com o modelo de sequência didática adotado neste estudo)

Faça uma pesquisa na Internet sobre:

Tipologias textuais;

Gênero textual e gênero literário;

Principais características dos gêneros literários;

A fábula enquanto gênero textual e literário

Diferenças entre discurso direto e indireto;

Virtudes e vícios humanos mais explorados nas narrativas fabulescas;

Conceito de antropomorfização.

## APÊNDICE II

(Questionário empregado como atividade escrita na quarta aula da **apresentação da situação de comunicação** de acordo com o modelo de sequência didática adotado neste estudo)

- 1 – Qual a tipologia textual predominante no gênero fábula?
- 2 – Que características discursivas denotam que a fábula se enquadra como um gênero textual de caráter narrativo?
- 3 – Qual o propósito comunicativo que a fábula busca alcançar?
- 4 – Quais são os temas mais abordados pelas narrativas fabulescas?
- 5 – A quem se destina esse gênero textual e por quê?
- 6 - Na fábula, o narrador toma parte dos fatos ocorridos ou apenas os conta? Justifique sua resposta.
- 7 – Como é que as personagens da fábula são caracterizadas?
- 8 – Quais virtudes e vícios humanos se mostram recorrentes nessas histórias?

### APÊNDICE III

(Roteiro de instruções empregado na refacção solicitada no segundo módulo da sequência didática)

Com base nas instruções abaixo, reescreva sua fábula.

- 1 – Inicie os parágrafos de seu texto recuando-os em relação à margem esquerda da folha.
- 2 – A primeira letra da palavra que introduz o parágrafo deve ser sempre maiúscula.
- 3 – Construa os parágrafos de sua fábula com no mínimo três e no máximo seis linhas.
- 4 – Para iniciar a fala das personagens, use sempre o travessão e finalize-a ou com um ponto final ou com um ponto de exclamação ou com um ponto de interrogação. Logo em seguida, introduza novamente a fala do narrador, conforme os exemplos abaixo.
  - Eu te peço perdão. Falou o ratinho.
  - Perdoa-me! – gritou o ratinho – Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei.
  - Tu me perdoas? – perguntou o ratinho.
- 4 – Para uma melhor caracterização das personagens de sua fábula, use adjetivos que expressem significados opostos como **bondoso** e **perverso**, **grande** e **pequeno**, **rápido** e **vagaroso**, etc.
- 5 – Para indicar a noção de tempo na história, empregue expressões do tipo **Naquela manhã**, **Depois de alguns dias**, **Quando o sol se pôs**, etc.
- 6 – Para indicar a noção de lugar na história, utilize expressões do tipo **Em uma cidade perto daqui**, **No outro lado da rua**, **Naquela floresta**, etc.
- 7 – No texto, procure não repetir muitas vezes uma única palavra. Abaixo, veja um exemplo do que deve não deve ser feito.

**Evite:** João falou que **ele ia** no supermercado comprar carne e **depois ele ia** na casa da avó e **depois** disso **ele ia** voltar pro trabalho

**Prefira:** João falou que ia ao supermercado comprar carne. Em seguida, passaria na casa da avó e só depois ele voltaria para o trabalho.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

(Fábulas lidas na primeira aula da **apresentação da situação de comunicação** de acordo com o modelo de sequência didática adotado neste estudo)

### O lobo e o cordeiro

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

— Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? — disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação! ...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

— Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

— Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

— Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

— Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

— Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

— Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E — *nhoc!* — sangrou-o no pescoço.

**Contra a força não há argumentos.**

LOBATO, Monteiro. **O lobo e o cordeiro**. 20. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1966. Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

## O leão e o rato

Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir.

— Perdoa-me! – gritou o ratinho – Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?

O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.

Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.

Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos animais.

Moral da história: **Não devemos subestimar os outros.**

FONTAINE, Jean de La. **Fábula: O Leão e o Rato.** 2007. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwNDaw/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

## O cavalo e o burro

O cavalo e o burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

— Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmãmente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

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

O burro gemeu:

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

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

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

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

\*\*\*

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Criança Brasileira**. Quarto Livro de Leitura: de acordo com os novos programas do ensino primário. Rio de Janeiro: Agir, 1949. Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2009/06/25/o-cavalo-e-o-burro-fabula-texto-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

## A lebre e a tartaruga

A lebre vivia a se gabar de que era o mais veloz de todos os animais. Até o dia em que encontrou a tartaruga.

— Eu tenho certeza de que, se apostarmos uma corrida, serei a vencedora – desafiou a tartaruga.

A lebre caiu na gargalhada.

— Uma corrida? Eu e você? Essa é boa!

— Por acaso você está com medo de perder? — perguntou a tartaruga.

— É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida para você — respondeu a lebre.

No dia seguinte a raposa foi escolhida para ser a juíza da prova. Bastou dar o sinal da largada para a lebre disparar na frente a toda velocidade. A tartaruga não se abalou e continuou a disputa. A lebre estava tão certa da vitória que resolveu tirar uma soneca. “Se aquela molenga passar na minha frente, é só correr um pouco que eu ultrapasso” — pensou.

A lebre dormiu tanto que não percebeu quando a tartaruga, em sua marcha vagarosa e constante, passou. Quando acordou, continuou a correr com ares de vencedora. Mas, para sua surpresa, a tartaruga, que não descansara um só minuto, cruzou a linha de chegada em primeiro lugar.

Desse dia em diante, a lebre tornou-se o alvo das chacotas da floresta. Quando dizia que era o animal mais veloz, todos lembravam-na de uma certa tartaruga...

**Moral: Quem segue devagar e com constância sempre chega na frente.**

Do livro: Fábulas de Esopo – Editora Scipione

FONTAINE, LA. **A lebre e a tartaruga**. Editora Scipione, 2014. Disponível em: <https://metaforas.com.br/infantis/2004-02-20/a-lebre-e-a-tartaruga.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

## ANEXO II

(Ilustrações usadas na segunda aula da apresentação da situação de comunicação de acordo com o modelo de sequência didática adotado neste estudo)



FIGURA 1 - Leão  
Fonte: <https://picsart.com/i/sticker-rei-leao-king-lion-disney-lucianobalack-265652988021212?hl=ja>.



FIGURA 2 - Rato  
Fonte: <http://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/rato-cheirando-0>.

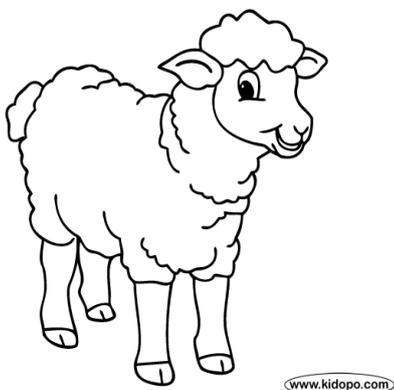


FIGURA 3 - Ovelha  
Fonte: <https://animaisparacolorir.com/desenhos-de-ovelhas-para-imprimir-e-colorir/>.



FIGURA 4 - Lobo  
Fonte: [https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Lobo\\_Branco](https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Lobo_Branco).



FIGURA 5 - Lebre

Fonte:<https://batalhasanimais.fandom.com/pt-br/wiki/Lebre>.



FIGURA 6 - Tartaruga

Fonte:<https://br.depositphotos.com/62744687/stock-illustration-turtle-cartoon.html>.



FIGURA 7 - Cavalo

Fonte:<https://www.pinterest.es/pin/570620215268003503/>.



FIGURA 8 - Asno

Fonte:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Asno>.

## ANEXO III (Cópias digitalizadas dos textos)

## Texto 1 – Produção Inicial (PI)

Em um belo dia, em uma árvore havia um lindo casulo. Lá dentro havia uma lagarta e ela sempre queria deslugar o casulo um dia a lagarta desistiu e naquele dia a Borboleta saiu do casulo e ela ficou com a lagarta.

"Oi dona lagarta" - acimera sabe quem estava tentando deslugar o meu casulo?"  
A dona lagarta disse "não sei não"  
a borboleta falou "vai perguntar aos outros animais".

Depois daquele dia a lagarta ficou muito triste e ela resolveu falar, ela ficou andando pra lá e pra cá e resolveu procurar a borboleta.

"Onde mora a borboleta" perguntou ela ficou perguntando aos outros animais "Vocês sabem onde mora a borboleta?" o coelho falou "ela mora depois da árvore de eu ficava enquanto era formiga"  
a lagarta foi lá e bateu na porta Toque, Toque.  
a borboleta abriu sua porta e perguntou a borboleta  
"por que acimera não aqui fazer aqui messa"  
Porém a lagarta falou "eu tenho que ir embora uma vez pra ver a borboleta falou"

Continuação do Texto 1 – Produção Inicial (PI)

"O que dessa largata que voce que tem pensar"  
 a largata ~~para~~ falou "eu que estava jogando  
 pedras no corpo voce" "sim Descupo"  
 a Borboleta falou "sim Descupo sim"  
 a largata ficou tão feliz que perguntou  
 "voce quer ser minha amiga?" a Borboleta  
 disse "sim, sim, sim voce e minha primeira  
 amiga vamos juntas?" e finalmente  
 a largata e a Borboleta deram muito  
 bem...

Sim

moral da história: sempre vale a  
 verdade sempre ganha

Handwritten notes in the right margin, including the number 130 at the top and several lines of illegible text.

## Texto 2 – Produção Inicial (PI)

### O Tubarão e o Peixe

Era uma vez um peixe que estava no mar e nesse mar tinha um tubarão, certo tarde o Peixe estava na água mais melmor do nada apareceu um tubarão e disse eu vou te comer o peixe disse: não ai o Tubarão começou a correr atrás dele, bem rapido ai o Tubarão começou a não correr mais. Ai o Peixe pelo campo tubarão ficou e depois disse eles não se viram mais, certo dia da tarde eles se encontraram de novo ai o Peixe disse:

— Uai de novo aqui seu vorazoso.

O Tubarão disse e falou:

— Eu ainda não te peguei e não vou comer você ai o Peixe falou:

— desisto não vou mais esperar o suficiente para mim.

então é que eu acabei a história.

Tham!

mensagem: Uai pode ser maior do que eu mais não não é mais esperto que eu.

### Texto 3 – Produção Inicial (PI)

A Águia e a serpente e o Tigre

Havia uma águia que amava caçar ela caçava toda dia e quando a noite chegava ela era cheia de comida sempre ela caça e uma vez ela achou uma serpente, a serpente viu a águia e a águia estava caçando, a serpente chamou e disse "Você precisa parar de caçar muito porque um animal não querendo te caçar o tigre" ela ficou entediada mas não ligou e disse "deixa eu mais vou" a serpente disse "você veja meu o tigre quer só por que você matou todos os filhotes dela" a águia disse "bêta não não sabe de nada" a serpente disse "tá bom deixa que ela te caçar". O tigre então foi caçar a águia e pegou. A águia no sono até a noite viu a águia ficou no alho onde sendo caçada e gritou "socorro", a calceira não foi comido de um coelho

Moral da história: A calceira nunca mais a águia não tomou o coelho da calceira e ela então tomou o coelho de quando calceira para não roubar pelo que a serpente pensou. E não faça o que a águia fez para não roubar o alimento do filhote ou até de outras coisas como no limite.

### Texto 4 – Produção Inicial (PI)

#### O gato e o rato

Era um vez um rato que morava na casa do gato, só pra comer da comida do ~~gato~~ pobre excitado, tendo um dia chuvoso o rato escuta um barulho de comida, e percebe que o gato está comendo da comida predileta bolinhas de quise, e o rato pede um pouco:

= gatinho minha um pouco quise?

o gato responde:

= Não.

~~O~~ O rato magrinho - le disse:

= ah estou com muita fome.

num certo dia, o rato estava se sentindo muito mau, morrendo de dor na barriga. Amanheceu o dia o gato chamou o rato para brincar, o gato se achando estranho o rato não sair da casinha, quebrou a casinha do rato, e viu que o rato morreu, e o gato falou:

= Eu matei o ~~o~~ pobre rato excitado dias se passaram, e o gato se sentiu solitário.

MORAU DA HISTÓRIA: comer é sempre bom, mais compartilha também.



Texto 5 – Produção Inicial (PI)

Português

Era uma vez um cachorro que ele  
 queria si oho melho do que todo mundo um  
 dia ele em contrai um coruja e queria  
 destruz-lo. um dia ele chamou o coruja para  
 emcontrar ele na floresta um dia ele precisou  
 do coruja mais ele o coruja não quis ajuda  
 e o cachorro mais um dia o cachorro si arrepen-  
 deu de tudo que fez com o coruja e já pedir  
 desculpa para o coruja e o coruja perdou o  
 cachorro e o cachorro ficou muito feliz porque  
 o coruja perdou o cachorro um dia o  
 cachorro caiu em uma armadilha e  
 o coruja não quis ajudar ele e ele achou que  
 o coruja não queria ajudar ele e achou  
 um tartaruga e ela disse não não todo  
 mi ajudar e o tartaruga ficou triste porque  
 o cachorro disse isso porque o ele ele disse  
 não que minha ajuda não não entã  
 não está não disse mi ajuda não disse  
 que não que minha ajuda eu sou um  
 tanta desculpa e porque eu acho que não  
 não não mi ajuda não todo tempo não  
 não não não não não não não não  
 nunca fugue ninguém pelo arrepenis.

marau do tartaruga. nunca fugue ninguém  
 pelo o arrepenis.

## Texto 6 – Produção Inicial (PI)

### A galinha e o gato

Era um vez que a galinha era muito amiga do gato mais depois de uma briga ela nunca mais eles se falaram pois a galinha estava falando que o gato era feio pois a galinha se entristeceu mais o gato falou que gostava dela pois a galinha pediu desculpa ai o gato virou amigo para sempre ai respondeu a galinha meu porra pois não sei por que você não que brinca com amigo ai respondeu o gato eu prometo que todo dia eu brinco ai a galinha disse certo vamos amigos para sempre. ai um dia o gato e a galinha foi pra um jantar ai o gato comesseu, comesseu, comesseu. ai o gato pediu em namoro ai a galinha demorou e aceitou ai certo dia foram de novo pra uma reunião para tomar noite ai ele pediu ela em casamento e ela aceitou e no final da história os dois ficaram amigos, casados e felizes um ao outro. mais depois brigaram de novo e passaram um mês sem falar um com o outro mais depois voltaram para sempre foi uma promessa mais ela e ele não virou marido e mulher no virou amigos para sempre e no final foi muito felicitades.

maravilhoso. eu espero que os dois sejam felizes para sempre felizes. a galinha que virou amigos para sempre ai eu gostei e de bom amigos tem. que de.

## ANEXO IV (Cópias digitalizadas dos textos)

## Texto 1 - Produção Final (PF)

## A Borboleta e a Lagarta

No galho de uma árvore, havia um casulo e também uma lagarta feia e muito invejosa que tentava de todo jeito derrubar-lo porque sabia que ia sair dele uma borboleta de asas coloridas e que podia voar. Tentou, tentou e não conseguiu até que enfim desistiu. No outro dia, uma linda borboleta saiu do casulo e vendo a lagarta, perguntou:

— Vi dona lagarta, a senhora sabe quem estava tentando derrubar meu casulo?

— A lagarta feia de ~~meu~~ inveja respondeu:

— Não sei, mas muito ocupada para ver quem passa por aqui.

A borboleta disse que ia perguntar aos outros animais e saiu voando. Depois disso, a lagarta ficou triste e arrependida de ter mentido e resolveu falar a verdade. Foi procurar a borboleta. Andou, andou e foi era de noite quando encontrou um coelho e perguntou:

— Você sabe onde mora a borboleta? O coelho respondeu:

— Ela mora depois daquela árvore.

— A lagarta foi até lá e bateu na porta, quando a borboleta apareceu perguntou:

— O que a senhora veio fazer aqui a essa hora?

— Eu tenho que conversar uma coisa com você.

— O que é, que ~~de~~ você que conversou dona lagarta?

— Era eu que estava tentando derrubar o seu casulo, você me desculpa?

— Desculpa sim. Respondeu a borboleta.

## Continuação do Texto 1 – Produção Final (PF)

— Você quer ser minha amiga? Perguntou a lagarta.

— Claro! Disse a borboleta sorrindo. Você vai ser minha <sup>Primeira</sup> ~~melhor~~ amiga, vamos girar?

A lagarta ficou muito feliz, e assim eles se tornaram grandes amigos.

Moral da História: Sempre fale a verdade, ~~sempre~~ nunca minta.

## Texto 2 – Produção Final (PF)

O Tubarão e o Peixe

Era uma vez um peixe que vivia no fundo do mar tinha um Tubarão enorme, forte e muito ruim. Ele gostava de assustar todos os animais menores com sua boca cheia de dentes. Certa tarde, o peixe nadava tranquilamente na água. De repente, apareceu o tubarão e mostrando os dentes muito afiados para o peixe, falou de um jeito que dava um medo danado:

- Estive com muita fome e vou te comer! Você será o meu almoço! Não sabia nenhuma escama sua para contar história, pois sou o rei dos mares e ninguém é mais forte do que eu. Ouvindo isso, o pequeno peixe ficou com muito, muito medo do tubarão e se afastou dele nadando rapidamente. O Cetado gritava por ajuda.

- Socorro! Socorro! Por favor, alguém me ajuda! por favor!

Infelizmente, todos os bichos do mar tinham medo do tubarão e ninguém apareceu pra ajudar, mas como o peixe era muito veloz e pequeno, ele deu um jeito de escapar de enorme boca do rei dos mares, pois podia entrar e sair de lugares que o tubarão não conseguia por conta do tamanho dele.

Alguns dias depois, nadando perto do lugar onde quase tinha morrido, o peixe ensinou muitos

Continuação do Texto 2 – Produção Final (PF)

gritos. Era o tubarão. Ele estava preso numa rede de pesca e não conseguia se soltar dela. O Tubarão mordida a rede com força, levou pra escapar da armadilha. Já os peixes pequenos que estavam na rede saíram pelas buchas dela, mas o Tubarão como era muito grande não conseguiu fazer a mesma coisa. O valentão ia virar comida de gente.

Moral: Nem sempre ser grande é vantagem.

—

—

—

—

### Texto 3 – Produção Final (PF)

#### A águia, o serpente e o tigre

Havia uma águia que amava caçar, ela caçava todo dia e quando a noite chegava, seu ninho estava sempre cheio de comida. Um dia quando estava caçando encontrou uma serpente e começaram a conversar, a serpente falou:

— Você não deveria caçar nesse lugar, tem um tigre que quer te pegar.

— Porque? Perguntou a águia assustada.

— Porque você matou os filhotes dele. Disse a serpente.

A águia abriu suas asas grandes e falou bem com-fiança:

— Você não sabe de nada. Isso é besteira! Eu posso voar e o tigre não vai conseguir me pegar.

— Está bem, depois se ele pegar você não diga que não avisei.

Alguns dias depois, a águia estava caçando e não viu que o tigre estava escondido atrás da árvore. Quando percebeu era tarde. Tentou voar, mas o tigre pulou e derrubou ela com as patas grandes, a águia ficou gritando:

— Socorro! me ajude por favor!

Ninguém apareceu. Só a serpente que viu tudo, mas não podia fazer nada porque tinha medo de morrer.

Moral da história: Quem avisa amigo é.

### Texto 4 – Produção Final (PF)

#### O gato e o rato

Um gato grande e malvado vivia caçando os ratos de uma casa. Ele já tinha comido quase todos, mas ainda faltava um. Esse era mais esperto do que os outros, pois sempre dava um jeito de escapar do bichano. Toda vez que fugia do gato, o rato ria da cara dele dizendo:

— Você não me pega! É não me pega!

Outro dia o rato estava de bobeira no canto da casa e o gato viu ele.

"É agora que eu pego esse rato!"

Pensou o gato. Ai, ele ficou na ponta dos pés e preparou o bote e mais uma vez o ratinho conseguiu escapar por baixo do portão. O gato ficou com muita raiva e começou a pensar num jeito pra pegar aquele rato danado.

"Já sei o que vou fazer!"

Ele pegou um pedaço de queijo e botou perto do buraco que o rato morava. Depois, se escondeu atrás da mesa e ficou esperando que o rato saísse. O rato sentiu o cheiro de comida e botou a cabeça pra fora. Olhou de um lado pro outro, mas não saiu porque ele estava desconfiado de alguma coisa.

Continuação do Texto 4 – Produção Final (PF)

O bichano esperou tanto tempo que acabou dormindo. O rato então aproveitou isso e pegou uma corda. Bem devagarinho, amarrava o rabo do gato no pé da mesa sem ele ver e foi comer o queijo. Foi aí que o gato acordou, deu um bote rápido, mas o queijo caiu no chão. O rato continua rindo dele até hoje.

Moral da História: a gente precisa ser esperto pra ganhar do mais forte.

Texto 5 – Produção Final (PF)

me, vai o cachorro a curyo e a tortaruga.

Numa floresta distante, vivia um homem que tinha um cachorro coador. Ele e a dona cocava muitas bichos e fazojo um pemeão que es dai tamtovan pego uma raposa, mais não conseguim. Quando omeitel, o cachorro saiu ~~para~~ sozinho pra coar a raposa, mais pra coar dele, saiu mesmo omeadilha e fusu com a rato presa.

— Sacarro, sacarro! gritou o cachorro. Uma curyo que estava perto escutou gritos e foi ataki.

— Você pode me ajudar? O cachorro perguntou pro curyo quase chorando.

— Ah, que não, meu bicho é muito pequeno pra abrir esse laço que está preso na sua mão. Mas você pode ir e abrir o meu armão. Dê o cachorro.

— Sem, posso fazer isso. Minhas oas me deram muita rabida pra qualquer lugar. falou o curyo com orgulho.

O cachorro apontou o caminho e ele saiu correndo. Perdo, dali uma Tortaruga velha e pequena ouviu os gritos Tamtém e foi ver o que tinha acontecido.

— Como posso te ajudar? Perguntou a tortaruga.

— Você? Me ajudar? O cachorro deu uma risada grande.

— Você acha mesmo que pode me ajudar? Pequeno desse jeito e com esta terra curta e

Continuação do Texto 5 – Produção Final (PF)

lentos? ~~Porque~~ DUBIDO! se dependia de VOCÊ, eu  
 moro aqui e não consigo ajudar. Va passando!  
 Falou o cachorro com desprezo. E o ~~seu~~ Tortarugo  
 traste seguiu adiante com os passos lentos.

No meio do caminho a caraya parou pra  
~~olhar~~ olhar com olhos deliciosos que ela pegou  
 instalou esquecendo o promessa que tinha feito.  
 Depois de dois dias sem nenhum ajuda o cacho-  
 rro estava tirado de fome e Tria e já não  
 tinha mais esperanças de ser salvo. De repente,  
 muito a noite do irmão.

— cara, por que demorou tanto pra me  
 achar? A caraya não te deu o meu recado?  
 que caraya? Eu não vi nenhuma caraya.  
 E que eu encontrei? Pelo caminho foi uma Tortarugo  
 Pequeno e velho que me falou onde você estava.

Moral do História: não julgue os pessoas pelo  
 aparência

## Texto 6 – Produção Final (PF)

### A galinha e o gato

No quintal de uma casa, havia uma galinha com uma ninhada de pintinhos e um gato grande que afogava de tudo para comê-los. Quase todo dia ele via do terreiro com um deles na boca. A mãe fazia de tudo para proteger os filhotes, mas o gato era muito maior e mais rápido que ela.

— Eu nunca venho mais para este quintal. Vou voltar pro galinheiro e ficar com minhas primas. Quero ver se ele tem coragem de entrar lá. falou a galinha com muita raiva. Por muitos dias, ela ficou com ninhão com todos os filhotes de baixo dos asas. O gato que não era besta de enfrentar tanta galinha junta, não se arriscou em pegar mais nenhum outro pintinho para matar a fome.

Depois de uma semana, a galinha já cansada de ficar tançada resolveu sair por um momento. abriu a porta do galinheiro e foi para o quintal da casa. Uisqueando aqui e ali para achar comida, ela não viu que o gato escondido estava por perto e de olhos grudados na porta que estava aberta.

“Que sorte a minha! Vou aproveitar que ela está distraída e pegar um almoço”. pensou o gato. Sem a mãe para proteger os filhotes, rapidamente ele pegou o pinto e saiu na carreira. No outro dia, o gato foi novamente para o quintal da casa ver se tinha a mesma sorte, mais no caminho ficou meio um monte de carne e começou a gritar

— Socorro! Socorro!

A dona galinha ouviu os gritos e ficou surpresa quando viu que era o gato pedindo ajuda.

— Por favor me tira daqui! Implorou o gato. Prometa que não vou mais comer seus filhos. Eu juro!

Continuação do Texto 6 – Produção Final (PF)

Depois das maldades que o gato fez, ela ficou pensando se valia a pena ajuda-lo, mas como não era de guardar criourenheiu tirar ele do arcomu. Agradecido pela ajuda, o gato ressumpiu a memora e nunca mais ceneu os penturbos da galimha.

Moral da historia: se alguém tem feito mal, retribuam o bem.