



PROFLETRAS

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

GILIANNE VICENTE DOS SANTOS

**O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mamanguape-PB

2016

GILIANNE VICENTE DOS SANTOS

**O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador (a): Profa. Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Mamanguape- PB

2016

GILIANNE VICENTE DOS SANTOS

**O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Orientadora (UFPB/PROFLETRAS)

Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins
Membro externo (PROFLETRAS/UEPB)

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Membro interno (PROFLETRAS/UFPB)

Prof.^a. Dr.^a. Marluce Pereira da Silva
(Suplente/UFPB)

Dedico este trabalho à minha família, pela força e incentivo, e a todos que me ajudaram e apoiaram nessa luta em prol de um mundo melhor por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda graça e benção a mim concedida na realização desse sonho.

À minha família, por me dar apoio incondicional em todos os momentos da vida.

À minha orientadora Carla Alecsandra, por me servir de exemplo de competência e determinação.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo, partilha e carinho.

Aos professores do mestrado por todo apoio e incentivo na busca por uma formação de qualidade para os educadores.

Ao professor de língua portuguesa que cedeu a turma para que o projeto fosse executado, assim como aos alunos participantes dessa pesquisa pelo esforço e dedicação.

Àqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desse trabalho.

À CAPES, que acreditou e financiou o PROFLETRAS, permitindo que pudéssemos nos dedicar completamente ao projeto.

RESUMO

A problemática que envolve a dificuldade de produção de texto por parte dos alunos vem sendo assunto recorrente nas discussões educacionais. Esses debates vêm gerando novas concepções que possibilitam uma associação mais íntima entre teoria e prática, utilizando-se dos gêneros discursivos como arcabouço para o ensino da língua. Com o apoio de uma sequência didática, o trabalho com o gênero fornece subsídios para o aprimoramento das aptidões linguísticas do falante. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é colaborar para a melhoria da competência escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, utilizando-se de uma sequência didática com o gênero discursivo fábula. Para tanto, foram utilizadas como suporte teórico as contribuições de Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Koch (2002; 2004; 2006), Cavalcante (2013), no tocante ao gênero, Travaglia (1997), Geraldi (1997) no que tange à linguagem, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que diz respeito à sequência didática. Também serviram de respaldo para esta intervenção as orientações dos documentos oficiais nacionais para a educação, a exemplo dos PCN (1997-1998). Este trabalho foi aplicado em uma escola pública do município de Curral de Cima – PB, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a um público de aproximadamente quinze alunos. Metodologicamente, essa pesquisa se utilizou da própria produção escrita discente como suporte para sua análise. Os alunos produziram um primeiro texto que serviu de base para o diagnóstico das suas principais dificuldades de escrita, para que a partir daí fossem elaboradas atividades interventivas que buscassem amenizá-las. Em uma última produção, por meio da reescrita do primeiro texto feito pelos alunos, foi possível constatar um avanço significativo acerca da escrita desses discentes. Com essa ação, foi permitido reconhecer como o gênero discursivo fábula, dentro da proposta da sequência didática, pôde auxiliar no desenvolvimento da produção escrita discente.

Palavras-chave: Gênero fábula. Produção textual. Sequências didáticas.

ABSTRACT

The problematic involving the difficulty of text production on the part of students is being topic recurring discussions educational. These debates are generating new conceptions that enable an association more intimate between theory and practice, using the discursive genres as a framework for language teaching. With the support of a didactic sequence, the work with the genre provides subsidies for the improvement of language skills of the speaker. Thus, the objective of this research is to contribute to improving the skills writing students in the 6th grade of elementary school using a didactic sequence with the fable discursive genre. Thus, it was used as theoretical support the contributions of Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Koch (2002; 2004; 2006), Cavalcante (2013), with regard to genres, Travaglia (1997), Geraldi (1997) in with respect to the language, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) with respect to the didactic sequence. Also served like a support, the guidelines of national official documents, like the PCN (1997-1998). This procedure was applied in a public school in the city of Curral de Cima - PB, in a class of sixth year of elementary school, to an audience of about fifteen students. Methodologically, this work used the written production of the students as support for their analysis. The students produced a first text that formed the basis for the diagnosis of its main difficulties in writing, so that from there, were elaborated intervention activities that sought to assuage them. In a final production, through the rewriting of the first text done by students, it was possible see a significant advance about their writing. With this action, was permitted to recognize as the fable discursive genre, in the proposed didactic sequence, could assist in the development of written production of the students.

Keywords: Fable genre. Text production. Didactic sequences.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estrutura dos gêneros discursivos.....	26
QUADRO 2 – Títulos – Produção inicial.....	50
QUADRO 3 – Elementos constituintes da fábula – Produção inicial.....	51
QUADRO 4 – Personagens da fábula – Produção inicial.....	54
QUADRO 5 – Expressões repetitivas – Produção inicial.....	56
QUADRO 6 – Reincidência dos pronomes ele/ela – Produção inicial.....	57
QUADRO 7 – Utilização do discurso direto – Produção inicial.....	58
QUADRO 8 – Ortografia – Produção inicial.....	59
QUADRO 9 – Pontuação – Produção inicial.....	61
QUADRO 10 – Concordância verbal e nominal – Produção inicial.....	62
QUADRO 11 – Títulos – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	74
QUADRO 12 – Elementos constituintes da fábula – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	75
QUADRO 13 – Personagens da fábula – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	80
QUADRO 14 – Expressões repetitivas – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	82
QUADRO 15 – Reincidência dos pronomes ele/ela - Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	84
QUADRO 16 – Utilização do discurso direto - Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	86
QUADRO 17 – Ortografia – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	88
QUADRO 18 – Pontuação – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	91
QUADRO 19 – Concordância verbal e nominal – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 LINGUAGEM E ESCRITA: algumas considerações	13
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESCRITA	13
1.2 O SUJEITO E AS INTERAÇÕES VERBAIS	17
1.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO	18
2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	20
2.1 CONCEITUANDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS	21
2.2 ELEMENTOS QUE DETERMINAM O GÊNERO: TEMA, FORMA COMPOSICIONAL E ESTILO	26
2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA	28
2.4 O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO	32
2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROCEDIMENTOS PARA A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL	39
3.1 SITUANDO A PESQUISA	40
3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA	42
3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	43
3.3.1 Apresentação da situação inicial	44
3.3.2 Produção inicial	47
3.4 ANALISANDO AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES	48
3.4.1 Estrutura do gênero	49
3.4.2 Textualidade	55
3.4.3 Elementos linguísticos	59
3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OS MÓDULOS	64
3.5.1 Produção final	72
4 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO INICIAL	72
4.1 ESTRUTURA DO GÊNERO	74
4.2 TEXTUALIDADE	81
4.3 ELEMENTOS LINGUÍSTICOS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	102
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Ao se analisar a evolução que a sociedade vem passando nos últimos tempos, em que o advento tecnológico da informação e da comunicação permite caracterizar tal momento como era digital, percebe-se que a leitura e a escrita se tornam elementos imprescindíveis dentro dessa dinâmica para que o indivíduo possa acompanhar esse processo. No entanto, a aquisição de tais elementos vem apresentando sérios problemas por parte do seu ensino.

As péssimas condições de leitura e de escrita dos alunos vêm sendo apontadas como uma das principais causas do fracasso escolar no contexto educacional brasileiro. Com enfoque para a escrita, observam-se alunos oriundos da primeira fase do ensino fundamental, que se inserem na segunda etapa desse ensino, sem as habilidades de escritas necessárias para dar prosseguimento ao estudo da língua. Suas produções são marcadas pela insuficiência ortográfica e discursiva, não revelando pontos de autonomia e criticidade, dificultando dessa forma, a tarefa do professor, que se vê no dilema de escolher trabalhar o conteúdo programático para aquela série e/ou trabalhar as dificuldades que esses alunos trazem.

Diante dessa problemática, surge o seguinte questionamento: Como desenvolver as habilidades de escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental que apresentam déficits de aptidões de leitura e de escrita de forma que possam avançar nos estudos linguísticos de forma satisfatória?

Muitas são as discussões e estudos que abordam tal questão e procuram compreendê-la a fim de encontrarem uma solução capaz de converter positivamente essa realidade. Surge, então como alternativa, a proposta dos PCN (1998), na qual o gênero discursivo ganha grande destaque para ser utilizado como instrumento basilar para o ensino da língua, visto que tal artefato é elemento constante no contexto sociodiscursivo do falante.

Dentro da perspectiva de trabalho com gêneros discursivos, Cavalcante (2013, p.19), afirma que “o texto é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”. Por essa lógica, é devido a interação entre o falante e o seu meio que o gênero discursivo ganha significância, tornando-se palco para esse contato entre o homem e o mundo a partir linguagem.

Nessa direção, é preciso que ocorra essa reestruturação do ensino da Língua Portuguesa, de modo a permitir uma (re)definição dos seus instrumentos de ensino, assim como de suas abordagens e metodologias em sala de aula, que assegurem o desenvolvimento das competências comunicativas (linguísticas, discursivas e textuais) dos alunos.

Como processo metodológico, a proposta da Sequência Didática permite ao professor diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos e lhe dá liberdade para desenvolver atividades que possam focar exatamente nos problemas apresentados por eles com o intuito de amenizá-los. É de fundamental importância que os professores de língua portuguesa reflitam sobre sua atuação no que tange ao ensino da língua, buscando renovar suas práticas e enriquecendo seu trabalho dentro dessa concepção.

Com enfoque nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a contribuir para o aprimoramento da competência escrita de alunos de 6º ano do ensino fundamental a partir da utilização de uma Sequência Didática com o gênero discursivo fábula.

Diante da grande diversidade dos gêneros discursivos que permeiam socialmente, o referido gênero foi escolhido dentro dessa variedade para ser utilizado nesta pesquisa devido ao público a que se destina e às necessidades que esse público apresenta. O gênero fábula apresenta grande atratividade entre alunos na faixa etária de 10 a 12 anos, devido ao seu caráter lúdico e fantasioso, com uma linguagem simples e de fácil compreensão, o que proporciona um interesse maior, por parte dos alunos, em se envolver em atividades de ensino que explorem suas habilidades de escrita

Diante disso, têm-se como objetivos específicos desse trabalho: Diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir do gênero fábula; aplicar uma Sequência Didática a partir das orientações de Dolz (2004), Noverraz (2004) e Schneuwly (2004) e analisar os resultados dessa aplicação a fim de se constatar o processo de evolução do aluno no que tange à escrita. Nesta pesquisa, foi analisado como o uso do gênero discursivo ‘fábula’ nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas por intermédio de uma sequência didática, auxiliou no aprimoramento das capacidades linguísticas dos alunos, melhorando suas condições de escrita nas mais diversas situações discursivas.

Como suportes teóricos para esse trabalho foram utilizados os postulados bakhtinianos (2002), juntamente com as contribuições de Marcuschi (2001), Koch (2002; 2004) Koch e Elias (2006) e Cavalcante (2013), no que diz respeito ao gênero. Também serviram de respaldo para a referida pesquisa, os conhecimentos de Travaglia

(1997), Geraldi (1997), entre outros, para uma abordagem referente à linguagem. E nos aspectos referentes às sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Por fim, vale ressaltar também as orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998). Com o intuito de concretizar o que vem sendo tratado neste material, para que se possa ratificar a importância e a necessidade de se utilizar o gênero discursivo nas aulas de língua portuguesa, neste caso a fábula, foi escolhida uma escola pública do município de Curral de Cima- PB, para coleta e análise de dados, e em específico uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

O referido material organiza-se em quatro capítulos, que se seguem a partir desta apresentação. O primeiro mostra uma abordagem teórica referente às concepções de linguagem, para que se possam perceber as mudanças pelas quais elas passaram no decorrer do tempo, influenciando a forma como se entende o processo comunicativo dos falantes e a significância dos gêneros discursivos dentro dele. Também versa sobre a importância das interações verbais para os sujeitos falantes e a relação existente entre linguagem, discurso e texto.

O segundo capítulo enfoca o conceito de gênero discursivo na perspectiva de vários autores, com destaque para a abordagem bakhtiniana, assim como os elementos que o determina. Também trata do gênero discursivo atuando dentro da escola nas aulas de língua portuguesa, o gênero discursivo fábula e suas contribuições no processo de aquisição de habilidades e competências discursivas e por fim, são evidenciadas as contribuições da Sequência Didática como meio para trabalhar o gênero na escola.

O terceiro capítulo delimita os procedimentos metodológicos que foram seguidos na realização desta pesquisa, assim como apresenta o detalhamento do contexto no qual a intervenção aconteceu, a realidade escolar, o perfil do corpo discente que participou do evento e a descrição da pesquisa em si; ou seja, como ela se constituiu obedecendo a estruturação da Sequência Didática.

O quarto e último capítulo expõe as análises das produções finais discentes, seguidas dos resultados obtidos com a intervenção. Tal análise permitiu detectar que realmente o uso do gênero como base para o ensino da língua, trabalhado dentro de uma Sequência Didática, é capaz de permitir uma melhoria na qualidade da escrita dos alunos para que, a partir disso, eles possam aprimorar suas aptidões linguísticas no processo comunicativo.

Um ponto importante a esclarecer é que a pretensão dessa proposta com a Sequência Didática envolvendo o gênero discursivo fábula não é a formação de novos

fabulistas, mesmo porque essa seria uma tarefa ainda complexa para alunos com grandes dificuldades de escrita. Espera-se a preparação de alunos que por meio de suas produções possam comprovar que são capazes de relacionar ficção e realidade através dos ensinamentos trazidos pelo texto, aflorando sua percepção de mundo e expressando essa percepção de forma coesa e coerente a partir de suas produções e enfim possa se constatar seu aprimoramento linguístico.

Espera-se que por meio das constatações positivas resultantes da execução desse trabalho, seja permitida a esta pesquisa servir de orientação para os docentes, que se deparam cotidianamente com essa realidade, e/ou outros interessados. Almeja-se também que as habilidades e competências sociodiscursivas dos alunos sejam, de fato, aprimoradas para que eles se tornem sujeitos críticos e atuantes através de discursos coerentes e bem desenvolvidos.

1 LINGUAGEM E ESCRITA: algumas considerações

Neste capítulo será feita uma explanação a respeito da linguagem e da escrita, além de algumas reflexões sobre suas concepções, na perspectiva de alguns teóricos como Travaglia (1997), Koch (2002), Geraldi (1997), e Bakhtin (1997), os quais mostram a estreita relação existente entre essas concepções e o sujeito, dentro do seu contexto. Também será enfatizado o papel que esse sujeito assume socialmente por meio de suas interações verbais, e a importância dela para que o sujeito falante encontre seu lugar na sociedade. Por fim, será feita uma análise sobre a relação entre linguagem, discurso e texto para que se possa perceber a materialização dessa linguagem nas mais variadas atividades das esferas do fazer humano.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESCRITA

A linguagem atua na qualidade de elemento comunicacional, capaz de permitir a discursividade entre os sujeitos por meio da interação entre eles, dentro de um contexto social. No decorrer da história dos estudos linguísticos, três concepções de linguagem vêm sendo desenvolvidas.

Na primeira concepção, conhecida como concepção dos gregos, a linguagem é definida como mera e pura expressão do pensamento. Sendo assim, quem não sabe se expressar é porque não pensa, já que a linguagem é responsável por manifestar o que está sendo construído no interior da mente. No entanto, esse ato de expor o pensamento tendo como via a linguagem acaba se tornando um ato de criação individual.

Nessa perspectiva, para Travaglia (1997, p.21) o ato linguístico resume-se a “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Devido a esse caráter individual, a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior do pensamento da pessoa, cabendo a ela organizar esse conteúdo de forma coerente para ser exposto. Sendo assim, fica subentendido que para pensar coerentemente, faz-se necessário a incorporação de regras linguísticas a serem seguidas, regras estas pertencentes aos domínios gramaticais normativos, que obedecem ao princípio de que quem sabe a teoria gramatical tem o domínio linguístico.

Nesse sentido, a língua é vista como um mero sistema de normas, fechadas e acabadas, que não permite a intercessão do social. Como resultado disso, considera-se

exclusivamente a variedade dita padrão, exigindo que os falantes sigam esses princípios, que se utilizem dessa norma culta para poderem se expressar de forma clara e precisa, resultando num desmerecimento das outras formas de utilização da língua.

No que tange à escrita dentro dessa concepção, Koch e Elias (2006) afirmam que esta também se deixa levar por esse pensamento, pois acaba priorizando o efetivo conhecimento do sistema linguístico e suas normas, como base para uma escrita eficaz. Dessa forma, para escrever corretamente é necessário ter uma compreensão gramatical significativa.

Na segunda concepção, chamada de concepção Saussuriana por estar relacionada a Ferdinand de Saussure, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. A língua, por sua vez, figura como um conjunto de códigos que se combinam por meio de normas, permitindo que aquele que tem a palavra, no caso o emissor, conduza sua mensagem ao receptor.

Para Geraldi (1997), tal concepção de linguagem alega que a língua trata-se de uma organização sistêmica de signos, servindo de veículo de comunicação entre falante e ouvinte e está relacionada à Teoria da Comunicação. Sendo assim, para que de fato a comunicação aconteça, é preciso que emissor e receptor compartilhem do mesmo código, conhecendo-o e utilizando-o. Quanto a isso, Bakhtin (1997) manifesta-se dizendo que:

(...) o sistema linguístico (...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou designo. (...) A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal (BAKHTIN, 1997, p. 78).

Sendo assim, o que garante essa compreensão do sistema linguístico é justamente seu caráter definitivo, ao que se refere à plenitude das formas lexicais, fonéticas e gramaticais.

Já o texto nessa perspectiva, segundo Koch e Elias (2006, p.10), “é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Todavia, enxergar a linguagem por essa ótica faz com que o estudo da língua separe-se de seu uso, na fala e no seu funcionamento. Os interlocutores não são levados em conta, assim como o contexto de produção, nem aquilo que é histórico e social da língua. Para Koch (2014), a escrita, nessa perspectiva, é o veículo de transmissão do pensamento

daquele que escreve, na qual o foco é voltado exclusivamente para o sujeito, desconsiderando completamente o papel do leitor nesse processo, assim como a interação que ocorre nessa dinâmica.

Diferente das concepções de linguagens anteriores, a terceira concepção a ser apresentada, conhecida como Bakhtiniana, faz o devido posicionamento da linguagem como um ambiente para que a interação humana aconteça e no qual as relações sociais se constituem. Nessa concepção de linguagem, Travaglia (1997) ressalta que:

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Nessa abordagem, as visões retrógradas da língua, que a vêem como elemento soberano fora de um contexto histórico-social, que não a relaciona com a realidade na qual o emissor e receptor estão inseridos, começa a se indispor com o princípio interacionista da linguagem.

A linguagem, dessa forma, é feita por meio da interação comunicativa estabelecida pelos efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores, numa determinada situação e num contexto sócio-histórico e ideológico, reconhecendo que os interlocutores são sujeitos ocupantes de lugares sociais. Nesse caso, o uso da língua é estudado em situações concretas de interação, notando as diferenças de sentido entre um modo de expressão e outro, ao invés de estudos de regras e terminologias que focalizam a forma das palavras ou a sintaxe da língua e sucessivas atividades de descrições gramaticais.

O texto, por sua vez, perde a função de simples produto que é codificado e decodificado na dinâmica emissor/receptor e passa a constituir sentido por meio das interações com os sujeitos. Com base nessa concepção, o emissor elabora o seu discurso de acordo com suas necessidades enunciativas concretas, selecionando as formas linguísticas adequadas a esse discurso diante do objetivo comunicativo que deseja alcançar.

Bakhtin (1997) discute grandes correntes teóricas da linguística contemporânea que retraem a linguagem a uma abstração de formas ou à enunciação monológica isolada, evidenciando que:

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 1997, p.95).

Sendo assim, de acordo com o referido autor, não é permitida uma separação entre a linguagem e o seu conteúdo existencial e concreto. A linguagem se constitui a partir da manifestação social da interação linguística que ocorre através de processos dialógicos da enunciação. A lógica desse processo se dá por meio de uma compreensão ativa entre os interlocutores. O caráter ideológico é o que fundamenta a interação verbal, tornando-a categoria básica da concepção de linguagem. Conforme aponta Koch (1992, p. 15):

A concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Dessa forma, fica claro que somente o ser humano é favorecido de capacidade linguística para fins de interação, utilizando-se dela para que possa se comunicar. Com essa lógica, percebe-se uma visão sociointeracionista da linguagem, fazendo-se notar que as variedades linguísticas visam um foco comum que é transmitir sua expressividade e comunicatividade; desse modo, não é por meio de apontamentos de “certo e errado” ao que se refere ao uso da língua que a expressão e a comunicação poderão se efetivar, como era evidenciado na primeira e segunda concepção de linguagem. A linguagem, regida pela norma culta, passa a ser uma das muitas variedades linguísticas, tendo assim como outras, suas condições adequadas de uso.

Sobre a escrita, de acordo com a abordagem sociointeracionista da linguagem, Koch e Elias (2014) afirmam que a ênfase é dada à interação em que os sujeitos-escritor/leitor - assumem papéis relevantes dentro desse processo, à medida que vão se moldando dialogicamente no interior do texto.

Por parte de alguns autores, é bom ressaltar que o aspecto cognitivo que a linguagem apresenta é atribuído a essa concepção de linguagem interacionista, responsabilizando-a pela composição dos mais variados saberes que se edificam sobre o meio em que nos inserimos.

Dentro dessa perspectiva, será abordada na sequência a posição do sujeito como agente nas interações verbais e o seu papel social a partir dessa atuação.

1.2 O SUJEITO E AS INTERAÇÕES VERBAIS

É possível considerar que é o comportamento do sujeito que define sua posição na sociedade, ressaltando que o mesmo só se torna parte integrante dessa sociedade a partir do momento que passa a interagir com os seus demais membros. Nessa interação, contínua e estável, com outros sujeitos, o indivíduo passa a desenvolver todo um rol de habilidades, utilizando-se da linguagem para se comunicar.

Nesse sentido, é no convívio social, envolvido num contexto histórico-ideológico capaz de desenvolver e/ou transformar ideias e valores, que se faz possível a formação do pensamento e, a partir da criticidade adquirida através deste, o sujeito torna-se capaz de fazer relações entre elementos, agindo como integrante ativo no seu meio social.

A esse respeito, Bakhtin (2003) considera como mecanismo de desenvolvimento da consciência e do pensamento, a reflexão linguística sobre a estrutura da atividade mental em língua materna. Para Vygotsky (2007), a linguagem representa a ação do indivíduo em qualquer que seja a situação, não considerando o meio utilizado e sim o modo como essa mensagem será captada pelo receptor, estipulando os instrumentos como mecanismos capazes de levá-lo a compreender a sua representação social quanto praticante da linguagem.

Assim é de se perceber como a linguagem é capaz de revelar o papel que o indivíduo assume na sociedade. Esse papel atribuído pelo sujeito, num determinado momento, está relacionado às interações que ele estabelece com outros sujeitos, aos papéis que adotam em relação aos outros e os outros em relação a ele. É nesse jogo de relações interacionais que o desenvolvimento humano acontece e que cada indivíduo se posiciona e se efetiva perante a sociedade.

Tendo como prioridade a língua, a interação verbal é marcada por grande representatividade nas práticas sociais da linguagem que, por sua vez, realizam-se dentro de certos contextos e têm como locutor o sujeito, ao qual confere a função da fala, marcada por sua discursividade. Sob esse viés, o sujeito/locutor manifesta-se na qualidade de usuário da língua, alcançando os objetivos referentes à sua intenção comunicativa. Para Bakhtin e Volochinov (2002, p. 92):

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Nessa ótica, não se pode desconsiderar as relações existentes entre sujeito-fala-contexto. Visto que, por meio da fala e dentro de um contexto, é permitido ao sujeito expressar suas necessidades comunicacionais.

Diante disso, vale fomentar no sujeito a consciência que a língua não está presa a formas normativas, mas ao contexto no qual ele está inserido. Ainda sobre isso, Bakhtin e Volochivov (2002, p. 96), reforçam dizendo que:

A língua para os indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

Ao se perceber a ligação entre o sujeito e o social, enfocando este último, evidenciam-se aspectos que se referem às práticas de linguagem, de forma que a partir do contato e da interação dos indivíduos, ocorra uma ação viva de comunicação, desenvolvendo a consciência linguística evidenciada por meio dos discursos produzidos pelos falantes a partir desse processo.

No próximo subcapítulo, será exposto como o discurso se entrelaça com a linguagem e como ele toma forma dentro do texto servindo de arcabouço para as práticas comunicacionais humanas.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO

No rol das atividades que o homem executa, é evidente a efetiva presença da linguagem devido à sua necessidade comunicacional. Considerando a imensa variedade de atividades humanas, podemos concluir que imensas também são as formas de utilização da língua para atender às mais diversas demandas comunicativas dos falantes, as quais surgem no desenvolver dessas atividades.

Desse modo, não há como desassociar interação social e linguagem. É essa relação que permite ao indivíduo posicionar-se criticamente perante o outro, após tomar para si as informações que o cercava através das percepções do mundo. É por meio do domínio da língua que se torna possível a plena participação social.

A linguagem é capaz de possibilitar ao ser humano a difusão de princípios, valores e capacidades, fazendo-o enxergar diversas perspectivas em relação ao meio no qual se insere. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998), é por meio das linguagens que se originam os discursos, que por sua vez, podem ser compreendidos como a contextualização dessa linguagem, que se dá por meio da interação entre interlocutores e está relacionada ao meio social e ao momento histórico em que a situação comunicativa acontece.

Por essa ótica, o discurso serve de elo capaz de interligar o sujeito falante ao seu mundo exterior, ou seja, às suas atividades nas esferas sociais, materializando-se por meio dos textos. Para os PCNs (1998, p. 25 - 26):

O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. [...] Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero.

Nesse sentido, pode-se entender o texto como a concretização do discurso representando a realidade imediata que permite o estudo do homem social e a sua linguagem. O texto seria uma continuidade de palavras ou/e frases que se entrelaçam de forma conexa e significativa, formando uma totalidade expressiva e comunicativa. É através dos textos que o homem expressa seus pensamentos e sentimentos.

Considerando os elementos que compõem o discurso, é evidente que para cada situação comunicativa, será levada em conta a intenção pretendida pelo falante ao interagir com o outro para que se faça entender e alcançar seus objetivos comunicacionais. Diante dessas intenções, o sujeito falante vai buscar estruturar seu texto dentro de determinados critérios de construção, enquadrando-o em um determinado gênero. Segundo os PCN (1998, p. 26):

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. [...] Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora

heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado.

Sendo assim, pode-se identificar os gêneros a partir do papel que assumem diante de suas pretensões comunicativas, obedecendo a certas estruturas determinadas historicamente. São essas pretensões, juntamente com os usos sociais que os definem, que constituem os textos.

A abordagem linguística que analisa as interações verbais entre os sujeitos, considerando elementos contextuais em que essas relações intercomunicacionais acontecem, foi alvo de interesse por parte de muitos estudiosos em Linguística que passaram a analisar alguns aspectos referentes à natureza dos gêneros textuais e, principalmente, os pressupostos trazidos ao ensino de língua materna.

O próximo capítulo versará sobre os gêneros discursivos, considerando sua complexidade e destacando alguns aspectos que o constituem.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo serão abordadas algumas concepções a respeito dos gêneros discursivos sob a ótica de estudiosos como: Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Koch (2006) e Cavalcante (2013). Serão mostrados, no primeiro tópico como tais autores conceituam os gêneros e, na sequência, no tópico dois, serão apresentados os elementos que os determinam em uma perspectiva bakhtiniana.

Diante dessa abordagem, será exposto no terceiro tópico como os gêneros discursivos penetram na escola, de forma a servir de arcabouço para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, com respaldo dos PCN (1998). Também será enfatizada a função didática do gênero fábula e suas contribuições em sala de aula, a fim de comprovar os benefícios de sua utilização como um meio para atrair o aluno ao mundo da leitura e conseqüentemente ao da escrita e, a partir daí, aprimorar suas capacidades comunicativas.

Tal abordagem terá o embasamento de Bagno (2006), Nascimento (2011) e Coelho (2000). Por fim, será exposta a proposta da Sequência Didática, buscando

viabilizar esse processo de inserção dos gêneros discursivos nas instituições de ensino, tomando como referência os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.1 CONCEITUANDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Atualmente, os gêneros discursivos têm sido pauta frequente nas discussões linguísticas no que se refere à sua utilização como base para as práticas de ensino da Língua Portuguesa. Relacionar discursos a essa prática representa aceitar categoricamente a existência de gêneros discursivos como arcabouço sustentador da língua, quando a mesma é colocada em uso.

Desse modo, compreende-se a importância dada aos gêneros nos debates vigentes por conta da ideia de linguagem que se efetiva de forma concreta, do ponto de vista interacional, em que há uma integração entre o texto, o contexto dos seus interlocutores e os efeitos de sentido que são atribuídos dentro dessa dinâmica.

Reconhecendo que todo texto se insere dentro de um gênero, com características próprias, capaz de atender a certos objetivos comunicativos por meio da interação entre os falantes, é de fundamental importância compreender algumas concepções a respeito dos gêneros discursivos, reconhecendo também suas variedades e formas de utilização a fim de se atender às necessidades sócio-discursivas dos falantes.

São muitos os estudiosos que procuram atribuir conceitos no que se refere aos gêneros discursivos. Na definição dada por Bakhtin, (2003), os gêneros discursivos são considerados como elementos formados por enunciados estáveis, de que os falantes se apropriam para poder comunicar-se entre si. De acordo com o mesmo autor (2003, p.279, grifos do autor), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Dessa forma, os gêneros discursivos se caracterizam por enquadrar-se numa determinada estrutura, definida por convenções histórico-sociais a partir das necessidades e intenções comunicativas de cada falante, que se articula a algum âmbito de atividade humana em que ocorram situações de interação verbal. Sendo assim, faz-se necessário que o falante se apodere de algum gênero, na estruturação do seu enunciado, para que a comunicação com o outro de fato aconteça.

Outro aspecto relevante que Bakhtin (2003) enfatiza sobre o gênero é a respeito de sua heterogeneidade. Ora, se a língua é utilizada para atender a diversos campos de

atividades humanas discursivas, é de se compreender que exista também uma enorme variedade de gêneros discursivos capazes de suprir todas essas necessidades comunicacionais atribuídas a essas atividades. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2003, p.262) “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo”.

Diante disso, nos estudos linguísticos, percebe-se uma dificuldade em se chegar a uma classificação dos estilos de linguagem por campos de atividades que tenham um reconhecimento geral. No entanto, para o autor, é de fundamental importância buscar conhecer o caráter genérico de tais elementos, pois para ele:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida a partir dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Por essa ótica, é por meio desse conhecimento e da importância dada a ele, que a linguística poderá ter em mãos um material concreto para um estudo mais profundo a esse respeito, permitindo que a dinâmica entre a discursividade do falante e a realidade concreta comunicativa do mesmo não se desvinculem. Ainda sobre a heterogeneidade dos gêneros, e a necessidade do conhecimento de sua natureza, Bakhtin (2003), com o intuito de facilitar a categorização dos gêneros discursivos, divide-os em primários e secundários.

Os gêneros primários (simples) são aqueles que surgem por meio das situações de comunicação discursiva imediata, a exemplo das conversações do cotidiano. Tais gêneros possuem menos formalidade e são mais voltados para a oralidade. Já os gêneros secundários (complexos) são aqueles vinculados à escrita, que se originaram a partir das instâncias da comunicação cultural mais complexa da sociedade, em que se requer um grau de organização e formalidade maior para a sua construção. O romance, o discurso ideológico entre outros são exemplos de gêneros discursivos secundários.

Vale ressaltar que os gêneros primários, muitas vezes, servem de base para o surgimento de um gênero secundário, incorporando e reelaborando vários gêneros primários. Quando isso ocorre, segundo Bakhtin:

esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Um diálogo entre amigos, por exemplo, é considerado um gênero primário, mas se esse diálogo for inserido dentro de um gênero secundário, como uma novela, o diálogo sairá do seu plano real, de realidade concreta da vida cotidiana, para pertencer a uma realidade artístico-literária. A novela tem a mesma natureza do diálogo, entretanto se diferem no enunciado secundário.

No entanto, é difícil estipular limites entre os gêneros. Não é tarefa simples apontar onde acabaria um e começaria o outro, pois cada gênero possui peculiaridades que o fazem diferente de outro que poderia ser enquadrado em um mesmo perfil. Qualquer divisão que possa ser feita tem que respeitar e considerar todas as individualidades de cada gênero, por mais semelhante que ele aparente ser de outro, pois esses elementos comunicativos são únicos, produtos das transformações histórico-sociais pelas quais passaram as sociedades.

Marcuschi¹ (2002) é outro estudioso que também se preocupa em buscar definições para conceituar os gêneros discursivos. Para ele, os gêneros:

São fenômenos vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. [...] São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2002, p. 19-20).

Diante da citação do referido autor, percebe-se a relevância dos gêneros relacionados ao exercício de tarefas sócio-discursivas, em que esses são vistos como produto de uma atividade coletiva, servindo de base para as atividades comunicativas do cotidiano e se adequando a essas situações de interação. Outro ponto importante que Marcuschi (2002) ressalta diz respeito à flexibilidade dos gêneros a fim de corresponder às necessidades sócio-discursivas dos falantes, seguindo a toda e qualquer evolução a que esses indivíduos estejam submetidos.

¹ Para Marcuschi (2008), o termo gênero textual é correspondente a expressão gênero do discurso. No decorrer dessa pesquisa um termo é tomado pelo outro.

Entre essas evoluções, o autor salienta a evolução sócio-histórica a fim de se fazer um comparativo dos gêneros textuais de épocas mais remotas, em que se existia um número limitado de gêneros, a outras mais atuais condizendo com as conveniências comunicativas modernas, em que se percebem um enorme surgimento de novos gêneros, ou até mesmo, transformações de alguns, para poderem atender a todas essas necessidades. Mediante tais constatações, Marcuschi (2005, p. 19) assevera que:

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Diante disso, percebe-se que, assim como Bakhtin (2003), Marcuschi (2005) também considera a infinidade de gêneros que existem para atender as mais diversas necessidades comunicacionais do falante, levando em conta que, à medida que a sociedade evolui e novas exigências comunicacionais surgem, vão surgindo também novos gêneros capazes de suprir essas novas necessidades comunicativas. Marcuschi (2005) ainda reforça dizendo que os gêneros:

são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Sob essa ótica, o estudioso deixa claro que para se caracterizar um gênero é preciso, primeiramente, reconhecer a atividade sócio-discursiva que lhe serve de origem, pois não são as características linguísticas que os definem e sim as situações de comunicação entre os falantes. Assim, diante da imensa demanda de eventos sócio, não seria possível identificar a quantidade de gêneros que se atribuem a cada um desses eventos.

Por conta disso, Marcuschi (2001) mostra-se menos categórico a esse respeito em relação à divisão feita por Bakhtin, entre gêneros primários e secundários. Para ele, a língua firma-se em um contínuo em que, em uma das extremidades se apresentam os gêneros da modalidade oral, e na outra os gêneros da modalidade escrita. Ao se seguir a linearidade do percurso de uma extremidade a outra, ocorreria uma gradativa mudança

de gêneros, inclusive daqueles que pertencem a uma mesma modalidade. Para esse autor:

O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2001, p. 137).

Para Marcuschi, incluir os gêneros textuais em apenas dois grupos, primários e secundários, desconsidera as peculiaridades de cada gênero textual. Na divisão feita entre gêneros primários (orais) e secundários (escritos), não se pode desconsiderar as particularidades que existem entre alguns gêneros por mais próximos que sejam, pois se houver uma generalização desses elementos, que despreze esse pensamento, ocorrerá o risco de tais gêneros perderem sua riqueza linguística.

Koch (2004, p. 102), também se manifesta a respeito do conceito de gêneros. Embasada pelos postulados bakhtinianos, a autora afirma que: “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se desenvolvem nas diversas práticas sociais.” Por essa ótica, reforça-se a importância das interações sociais comunicativas para que tal competência se desenvolva e possa possibilitar ao indivíduo o reconhecimento de um gênero, orientando a sua produção e compreensão.

Todavia, essa competência citada por Koch (2004) só se desenvolve quando o indivíduo se dá conta de que cada gênero é constituído por uma determinada forma, atendendo a uma certa função dentro de algum âmbito do fazer humano, o que fará com que ele o reconheça, compreenda e passe a produzi-lo sempre que for preciso. Na perspectiva de Cavalcante (2013, p. 44), por sua vez, os gêneros discursivos:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Diante dessas abordagens referentes aos gêneros discursivos sob a ótica de alguns autores, percebe-se a importância de se analisar sua aplicação em práticas sociais concretas, para que se compreenda a necessidade e a relevância de utilizá-los como base

para as práticas de ensino da língua a fim de se desenvolver as habilidades discursivas dos falantes nas mais diversas esferas da atividade humana.

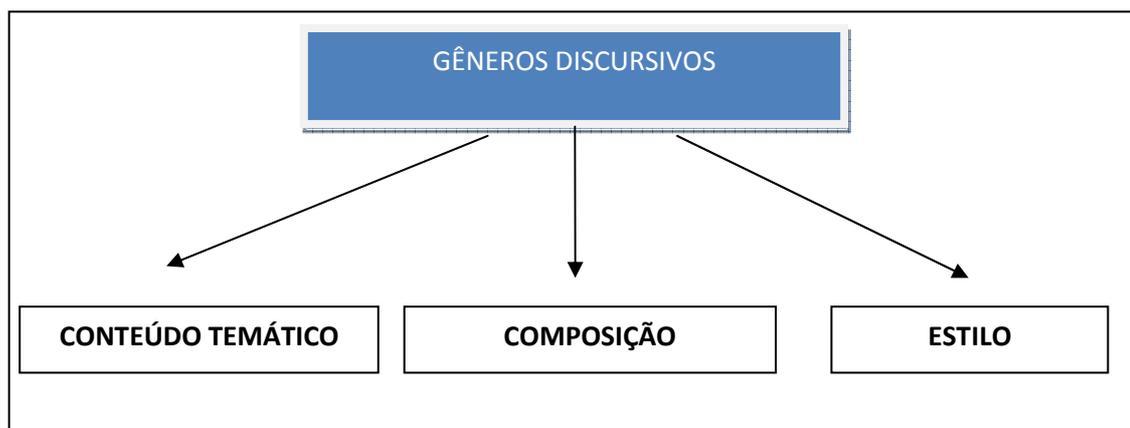
No próximo tópico, ainda se respaldando nos postulados bakhtinianos, serão apresentados alguns apontamentos significativos a respeito de certas características que determinam os gêneros discursivos.

2.2 ELEMENTOS QUE DETERMINAM OS GÊNEROS: CONTEÚDO TEMÁTICO, FORMA COMPOSICIONAL E ESTILO

Com a intenção de explicitar apontamentos relevantes a respeito dos gêneros discursivos, cabe nesse momento ressaltar os elementos constitutivos capazes de lhes definir de forma mais apropriada, os quais se encontram expostos na estrutura a seguir.

QUADRO 1

Estrutura dos Gêneros Discursivos



Fonte: Primária

O primeiro elemento se refere ao conteúdo temático, ou seja, àquilo que está dentro do texto. Todo e qualquer texto tem algo a dizer, no entanto para que seu assunto seja transmitido de forma a se fazer comunicável, faz-se necessário seu entrelaçamento ao contexto de produção desse conteúdo; além disso, deve-se considerar também o interlocutor a quem o falante se refere.

Propagar um conteúdo temático a um interlocutor que não está por dentro do que se passa num determinado contexto impedirá que esse interlocutor compreenda as informações a ele transmitidas. Da mesma forma, se tal conteúdo temático for emitido a um ouvinte que conhece a situação contextual do enunciado, mas o nível de linguagem

empregado pelo falante, ao transmitir a informação, estiver acima do nível de linguagem que o ouvinte seja capaz de compreender, a comunicação se tornará inviável.

No caso da utilização de um gênero mais formal, como um ofício, por exemplo, na sua elaboração não é permitida a utilização de certas expressões coloquiais. Tal gênero pode não alcançar seu propósito comunicativo se o interlocutor não tiver conhecimentos linguísticos suficientes para compreender um texto em que seu tema é difundido numa linguagem mais requintada. Sendo assim, é imprescindível que o falante faça a escolha certa do gênero adequado a determinadas situações comunicativas.

No segundo elemento determinante dos gêneros discursivos tem-se a forma composicional. Essa característica se reporta à estruturação do texto, que é marcada por certa estabilidade, ainda que se reconheça a maleabilidade dos enunciados. Esse fato pode ser mostrado em gêneros que têm sua estrutura como algo já preestabelecido, a exemplo dos contos de fadas, que geralmente começam com um ‘era uma vez’ e encerra-se com um ‘e viveram felizes para sempre’. O poema, também, segue na maioria das vezes, uma padronização ao que se refere à sua forma, marcado por versos e estrofes, que os difere estruturalmente de outros textos como aqueles em prosa.

O estilo, terceiro aspecto referente ao gênero, é caracterizado pelas opções feitas pelo falante e pela postura enunciativa que esse falante assume. Esse elemento se refere aos perfis das unidades de linguagem que possibilitam a existência de certas escolhas linguísticas ao invés de outras. Diante disso, Bakhtin (2003, p. 265) assevera que:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ser estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.

O autor enfatiza que devido à existência de estruturas estáveis de alguns gêneros, a individualidade do falante não é tão presente nesses textos como é em outros. É relevante destacar, diante disso, que essa estabilidade dos gêneros é relativa, sujeita a mudanças, ampliações e aperfeiçoamentos, que se dão devido ao desenvolvimento humano social, cultural, histórico, entre outros aspectos em que o uso da língua esteja presente. Assim, os gêneros vão tomando novos acabamentos, assumindo novas funções e originando novos gêneros.

A partir dessa abordagem a respeito dos elementos constituintes de um gênero e observando as dimensões dos mesmos, apontadas por Bakhtin, pode-se concluir que, ao se produzir um gênero, a interação sempre assumirá grande importância, na ligação entre linguagem e contexto, assim como na intenção comunicativa do falante. Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Assim sendo, os gêneros são elos que permitem a integração entre os indivíduos por meio da linguagem.

Diante dessa explanação a respeito dos gêneros discursivos, foi mostrada sua importância e seu reconhecimento como alicerce para o ensino da língua com o intuito de se desenvolver as competências sócio-discursivas dos falantes, sejam elas orais ou escritas. A escola, dentro dessa dinâmica, torna-se palco principal para o acontecimento desse processo. Dessa forma, cabe a essa instituição de ensino adotar os gêneros discursivos como instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, no que se refere às práticas de leitura e escrita.

No tópico que segue, serão analisados os gêneros discursivos dentro da dinâmica escolar e suas contribuições para o ensino da língua no desenvolvimento das habilidades de produção escrita dos alunos.

2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

Atualmente é de se perceber a grande evolução nos estudos que apontam para o uso dos gêneros discursivos como base do ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Com o apoio dos PCN (1998), é permitido à escola reestruturar suas práticas nesse âmbito, por meio de novas metodologias que incentivem o aluno a compreender e produzir textos, reconhecendo-os como ferramentas sócio-culturais.

Ao passo que a sociedade evolui, exige-se cada vez mais graus elevados de leitura e escrita dos indivíduos para que sejam supridas as mais diversas conveniências sócio-discursivas. A escola, ambiente onde se constrói o saber sistematizado, torna-se o foco principal nesse processo, pois é o local mais adequado para o atendimento dessa necessidade dentro da sociedade. Entretanto, para que seja permitido ao indivíduo desenvolver suas habilidades linguístico-discursivas, expressas por meio de uma boa leitura e uma boa escrita, nesse espaço, a escola precisa se utilizar do conhecimento que coloca os gêneros como alicerce para o ensino da língua, reconhecendo sua importância,

e situando-os em práticas de linguagem, por meio de metodologias de ensino que sejam capazes de alcançar esse feito.

Com a publicação dos PCN (1998), a escola passa a rever algumas atitudes referentes ao ensino da língua, visando à melhoria das condições de leitura e de escrita do alunado, condições essas apontadas como a causa do fracasso escolar do país. Percebe-se, então, que grandes eram os equívocos que permeavam tal ensino, a começar por sua introdução na escola, que corresponde ao período de alfabetização.

De acordo com os PCN (1998), tal procedimento era feito pelo processo aditivo, em que as letras se somavam a outras, cabendo ao aluno a decodificação desses sinais gráficos, formando palavras, frases e textos. No entanto, existia a dificuldade de atribuir sentido a esses enunciados produzidos, mesmo porque esses textos não tinham relação com a vida prática do aluno.

Diante disso, a língua era vista como algo sem vida, e a escola acabava formando apenas decifradores, que simplesmente tinham que decodificar as junções das letras, mas não conseguia compreender aquilo que foi por ele lido, ou seja, o aluno não conseguia extrair o sentido do que estava no texto, muito menos, daquilo que não estava explícito, como suas inferências e pressuposições.

Dessa forma, também não era possível desenvolver suas destrezas expressivas, o que ficava aparente nas dificuldades apresentadas pelos alunos para produzirem textos. Enfim, a competência comunicativa do sujeito não era alcançada. Segundo os PCN (1998, p. 35):

O ensino da língua tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras), para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler.[...] se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizada, pouco tem haver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Desse modo, fica claro que práticas retrógradas de ensino da língua devem ser deixadas de lado para dar espaço a novas metodologias que se utilizem do texto como base para o ensino, principalmente aqueles que circulam socialmente e fazem parte do cotidiano do aluno. Assim, seria possível uma melhor compreensão e interpretação das

leituras feitas pelos alunos, bem como uma melhor qualidade nas suas produções, já que eles estariam lidando com ferramentas que fazem parte do seu dia a dia.

Baseando-se nessa perspectiva, o aluno alcançará um conhecimento mais aprofundado da língua, sabendo adequá-la aos mais diversos contextos discursivos. Se ao texto não for dado esse respaldo, com a exploração dos seus mais variados gêneros em sala de aula, ocorrerá uma inversão referente aos propósitos estipulados no processo de ensino e aprendizagem referentes à língua, gerando um conhecimento superficial. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 76):

Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em uma expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Nesse sentido, é de fundamental relevância que novas estratégias de ensino em relação à língua se efetuem e que elas sejam capazes de vincular o texto à realidade enunciativa do falante. É de se considerar o contexto de produção e seus participantes interacionais, fazendo com que, assim, o texto seja compreendido pelo leitor, e permitindo que esse leitor possa adquirir, capacidades linguísticas que o façam expressar-se de forma coesa e coerente, desenvolvendo-se fluentemente como sujeito ativo nos eventos comunicativos.

Sendo assim, o trabalho com o gênero na escola tem o objetivo de melhorar as competências discursivas dos alunos por meio de atividades que promovam situações de comunicação ao falante em sala de aula. Marcuschi (2005), sobre isso, evidencia que os gêneros precisam ser encarados como entidades comunicativas, com moldes verbais referentes às práticas sociais consideravelmente estáveis, em que por meio dos textos essas práticas se concretizam.

É por meio dos textos que os falantes se tornam capazes de expressar seus posicionamentos e questionamentos sobre aquilo que pensam, utilizando-se, para tanto, de algum gênero que servirá de mediador entre o falante e o mundo. Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) ainda ressaltam que:

A aprendizagem da língua se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz que conduzem a construção das práticas de linguagem. Os gêneros

textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem.

Por conseguinte, à medida que se pratica constantemente as atividades de linguagem, a aprendizagem sobre ela se efetua, proporcionando a elaboração de tais competências. Daí a importância do papel da escola nesse sentido, pois são nas aulas de Língua Portuguesa que essa abordagem textual deve, com mais ênfase, ser feita. É nesse momento que se devem criar espaços e situações para que essas atividades discursivas se desenvolvam por meio de metodologias que permitam esse fim. Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) ainda afirmam que é crucial “desenvolver a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio da produção de textos orais e escritos”.

Sob essa ótica, reforça-se a ideia da importância do gênero discursivo como instrumento de aprimoramento das aptidões linguísticas discentes, cabendo à escola a tarefa de proporcionar esse momento de utilização de tais instrumentos para o alcance do desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, evidenciada por meio da leitura e da escrita.

Vale ressaltar, nesse momento, a importante participação do agente principal dessa intervenção, que é o professor. Cabe a ele a responsabilidade de mediar atividades de linguagem da forma devida para que o objetivo do processo de ensino e aprendizagem da linguagem se efetive na prática dos alunos. Sobre isso Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), manifestam-se dizendo que:

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 79).

Seguindo essa linha de raciocínio, é notável a entrada de gêneros próprios do contexto social na escola, sem que sejam feitas alterações substanciais, a fim de se manter a legitimidade do texto. Entretanto, em algumas situações fazem-se necessárias algumas adequações de uso por meio dos professores. Schneuwly e Dolz (2004, p. 79) dizem que “uma vez dentro desta, trata-se de (re) criar situações que devem reproduzir as práticas de linguagens de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada”.

Nesse contexto, a escola fica com a incumbência de promover situações de comunicação, utilizando-se de textos pertencentes ao meio contextual do aluno, assim como aqueles que o aluno ainda não teve a oportunidade de conhecer, desde que seja estimulada a interatividade entre tais textos e o aluno, observada por meio das práticas de linguagem.

No próximo tópico será feita uma abordagem sobre o gênero discursivo fábula, gênero esse que será instrumento de estudo no âmbito metodológico deste trabalho no capítulo subsequente.

2.4 O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

As fábulas são narrativas curtas que relatam situações do dia a dia. Suas personagens geralmente são animais, aos quais são atribuídas atitudes humanas; a sua linguagem geralmente é simples e objetiva, e ao final sempre se apresenta uma ‘moral’, um conselho, ou um exemplo a ser seguido. De acordo com Coelho (2000, p. 165):

Fábula (lat. fari = falar e gr. phaó = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer.

Diante disso, é de se perceber que as fábulas apresentam um caráter lúdico devido à sua ligação com o fantasioso e com o imaginário, o que a torna um gênero atrativo para a leitura, e conseqüentemente para a escrita, principalmente ao público infante-juvenil.

Para Bagno (2006), a fábula é considerada um gênero universal devido à sua profunda relação com a sabedoria popular. Corresponde a “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51).

A princípio, era para o público adulto que esse gênero se voltava como meio de entretenimento e encaminhamento moral. Ele servia também para alertar sobre situações que poderiam ocorrer na vida real, transmitir um pensamento, fazer uma crítica ou satirizar a sociedade. Por conta desse caráter educativo e intenção moralizante, percebeu-se uma conveniência de direcioná-lo também para o público mais jovem. A esse respeito, Nascimento e Scareli (2011, p. 3) ressaltam que:

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma, aparentemente ‘suave’ de educar as crianças.

Diante da citação, pode-se atribuir à fábula a função de despertar o bom senso do leitor, desenvolvendo seu discernimento diante de certas situações do cotidiano. Por meio dela, é possível instruir as crianças a se posicionarem de forma correta perante a sociedade. Mesmo se tratando de um gênero antigo, sua temática é atemporal, pois, na maioria dos casos, são exploradas certas condutas humanas que perpassam os séculos: como a rivalidade entre fortes e fracos, além de conceitos como bem e mal, esperteza, ganância, entre outros.

Nota-se também que a fábula tem uma rica importância social ao ser utilizada como veículo divulgador da veracidade de certas situações, em que de forma sutil essa verdade vem sendo transmitida de modo a não acertar seu alvo diretamente, dando voz, mesmo que indiretamente, àqueles que se vêem prejudicados por atitudes excludentes dentro da sociedade.

Ao se fazer essa breve abordagem sobre o gênero fábula, é possível reconhecer sua riqueza discursiva e como tal gênero pode ser bem aproveitado em sala de aula. O trabalho com as fábulas suscita discussões pertinentes no que tange a questões morais e éticas, normas comportamentais, etc. Relacionando com o cotidiano dos alunos, tais abordagens podem ser ampliadas ao se fazer referências com problemáticas e polêmicas da atualidade. Para Bagno (2006), as fábulas poderiam promover boas discussões em torno de temas como solidariedade, injustiça social, vaidade, ganância, etc.

Segundo Coelho (2000), as abordagens que envolvem os valores trazidos nas fábulas incorporam o conhecimento em diversos âmbitos de vivência dos alunos. Permitindo entrelaçar as instruções passadas pela escola com as circunstâncias da vida, promovendo, assim, a edificação de uma consciência ética e a estética do bem. As fábulas oferecem conteúdos riquíssimos para suprir a necessidade de encontrar o ponto de coexistências das tensões positivas e negativas da personalidade humana.

Um aspecto imprescindível que deve ser abordado no ensino da língua é a exploração da construção discursiva das fábulas, pois a apresentação das ações de cada personagem pode revelar muito do seu caráter e de sua postura ética diante da vida. Esse

trabalho cuidadoso com a linguagem, que se realiza com a exploração de tal gênero, deve ser objeto de reflexão com os alunos no processo de formação de leitores críticos.

A partir das discussões sobre as temáticas trazidas nas fábulas, podem se desenvolver as habilidades orais e escrita dos alunos, instigando-os a se posicionarem criticamente diante do texto lido, explicando e defendendo seus pontos de vista. No eixo da produção escrita, os alunos tanto podem criar fábulas, quanto escrever paródias de fábulas consagradas, versões contemporâneas de fábulas antigas, e mesmo gêneros argumentativos, entre outros. É preciso articular a produção de texto às reflexões sobre os usos linguísticos próprios desse gênero, para que os alunos se aproximem o mais possível da sua configuração.

Nas aulas de língua portuguesa, é de grande importância o trabalho de escrita e reescrita de textos perante os processos de produção textual. Deve-se estimular os alunos a atentarem ao que escrevem e auxiliá-los nesse processo, respeitando seus métodos de produção.

Do ponto de vista ideológico, recriações modernas de fábulas podem ser exploradas na escola com proveito. Utilizando-se das “Fábulas Fabulosas”, de Millôr Fernandes, por exemplo, que remontam a fábulas clássicas, recontextualizando-as para fazer crítica social e ironizar certos comportamentos, é possível fazer um trabalho comparativo entre essas paródias e as fábulas originais suscitando discussões relevantes.

Dessa forma, o professor dispõe de um material bastante rico, não somente do ponto de vista da exploração de habilidades de leitura e escrita, mas também no que diz respeito à promoção da discussão sobre ética e moral. Contribuindo, assim, para a formação do aluno-cidadão, de forma mais global.

No entanto, para que tal atuação seja feita pela escola, é preciso que haja uma elaboração que sistematize as atividades a serem desenvolvidas, para que tais competências sejam alcançadas. Diante disso, é relevante que esse procedimento seja feito por etapas, que constituem as sequências didáticas, explicitadas no próximo item.

2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROCEDIMENTOS PARA DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO

Os estudos linguísticos atuais destacam o papel do gênero como instrumento capaz de articular por meio do seu uso na escola, o desenvolvimento sócio-discursivo do aluno. No entanto, cabe à escola fazer a intermediação entre o gênero e as práticas

sócio-discursivas dos alunos para que eles possam desenvolver sua competência linguística. Diante desse processo, com o intuito de auxiliar as práticas docentes para o alcance desse objetivo, surgem as Sequências Didáticas, que se caracterizam, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97), como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

A Sequência Didática vem com o propósito de atender e satisfazer as mais diversas necessidades que impedem o bom desempenho discente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua, necessidades essas evidenciadas pelas precárias condições de leitura e de escrita apresentadas pelos alunos. Através desse procedimento, são planejadas atividades para ajudar esses indivíduos a se colocarem perante as práticas de linguagem sócio-historicamente constituídas, permitindo a eles reconstruí-las e delas se apropriarem.

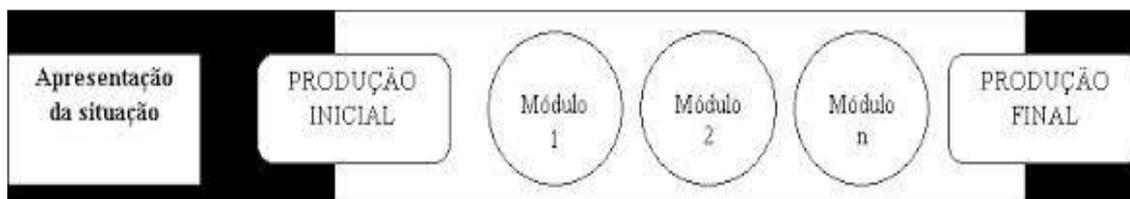
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), algumas exigências são atribuídas à Sequência Didática, para que sirvam de subsídio ao trabalho docente referente ao gênero:

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 E SCHNEUWLY, 2004, p. 95-96).

Diante dessas determinações, as Sequências Didáticas terão respaldo para orientar as coordenadas necessárias para o desenvolvimento das práticas orais e escritas dos alunos, que ao apreenderem o gênero, poderão interagir adequadamente em qualquer situação sociocomunicativa.

O contato com os gêneros, que surgem dos mais diversos contextos, através das mais diferentes circunstâncias de uso, auxiliam nas atividades, orientando as práticas de linguagem. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma Sequência Didática tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Dessa forma, a sequência didática desempenha um papel de grande importância no cenário didático-pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos no que tange ao aperfeiçoamento de suas habilidades interacionais. Independente da modalidade do gênero a ser trabalhado, é preciso que se estabeleçam certos direcionamentos que serão estruturados pela Sequência Didática, cujo esquema, organizado em torno de quatro etapas, está exposto a seguir:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.82.

1ª etapa – Apresentação da Situação:

Nesse primeiro momento, será mostrado ao aluno um projeto de comunicação baseado em um gênero, analisando seu contexto de produção, sua função, o destinatário, os meios de circulação e a caracterização da forma. Diante disso, o aluno começa a perceber as particularidades desse gênero e o modo que ele atua nas situações comunicativas. Para 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.

Assim sendo, observa-se que nessa proposta inicial, os alunos estão recebendo as informações relevantes para que possam identificar tal gênero, reconhecendo sua importância social e comecem a organizar essas informações para uma futura produção. Cabe ressaltar também que, por meio dos princípios específicos do conteúdo de cada gênero, devem-se vincular os conhecimentos coletivos, de forma que as atividades entre os alunos sejam socializadas.

2ª etapa – Produção Inicial:

Nessa etapa, será permitida ao aluno a realização da sua primeira produção, embasada nos conhecimentos transmitidos na etapa anterior. Esse momento é muito valioso, pois possibilitará ao professor fazer um diagnóstico das condições reais de conhecimento dos seus alunos no tocante ao gênero em questão. É nessa situação que serão apresentadas as insuficiências do aluno, que servirão de norte para a elaboração de atividades docentes que retifiquem essas deficiências. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101):

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.

Desse modo, essa produção inicial é considerada o primeiro passo dado pelo aluno em direção à apreensão do gênero explorado. Ela servirá de ponto de partida num progressivo percurso que, orientado pelo professor, possibilitará a melhoria de suas produções ao passo que o aluno evolui. Essa etapa é decisiva, pois “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os outros exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

3ª etapa – Módulos:

Nos módulos são planejadas e executadas as atividades que enfocam o atendimento das carências apresentadas pelos alunos na produção inicial. Eles devem ser trabalhados de forma sistemática, garantindo a atuação concreta do aluno, à medida que constroem o objeto de estudo. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004, p. 104):

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos

de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-lo simultaneamente.

Sendo assim, para que o trabalho com o gênero evolua, é preciso que cada dificuldade seja superada, correspondendo a uma evolução de níveis no processo de produção, a ponto de o aluno ganhar a autonomia necessária para superar essa dificuldade em outros processos. Para que, dentro dos módulos, sejam trabalhadas as falhas encontradas na primeira produção, deve se dar respaldo à duas abordagens: na primeira, deve-se levar em conta o contexto de produção, o conteúdo temático, a composição e o estilo do texto produzido; na segunda, deve-se focar diretamente os métodos de se trabalhar uma problemática entre todas as percebidas nessa primeira produção.

Essas questões devem ser trabalhadas com os alunos por meio de atividades que exercitem as práticas de linguagem na sala de aula de formas variadas; ademais, as atividades devem levar em conta a relação entre essas práticas e a realidade do aluno, a fim de colaborar para o seu efetivo desenvolvimento discursivo. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105):

Em cada módulo é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Consequentemente, é nítida a importância do exercício e da exploração dos gêneros nos módulos de atividades, das mais diversas formas e caminhos, para que as possibilidades de êxito por parte dos alunos se evidenciem.

Portanto, são essenciais na execução das atividades desenvolvidas nos módulos, três processos fundamentais que, ao serem cautelosamente analisados, podem fazer evoluir as capacidades de compreensão e produção textual dos alunos, são eles: o de observação, o de análise de texto e o de tarefas simplificadas de produção de texto na perspectiva de uma linguagem comum. Seguindo esse encaminhamento, poderão ser tiradas melhores conclusões a respeito do desenvolvimento do aluno referente à apropriação do gênero trabalhado.

4ª etapa – Produção Final:

Nessa última etapa, será o momento em que o aluno se utilizará do seu aprendizado sobre o gênero em questão, adquirido durante as etapas anteriores, para expô-lo, por meio de uma linguagem mais técnica e estruturada, fazendo-o compreensível em situações de linguagem e ações comunicativas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106):

A sequência didática é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

Assim sendo, é nesse momento que o professor tem em mãos o resultado do desempenho dos seus alunos, podendo por meio deste tirar suas devidas conclusões e fazer suas análises a respeito das produções de seus alunos, para que possa avaliá-los. Voltando aos módulos, o professor poderá verificar mais claramente o nível de evolução dos alunos para que perceba se o objetivo da proposta foi alcançado.

Portanto, a Sequência Didática oferece subsídios aos professores para que possam melhor organizar suas práticas no que refere ao ensino da língua, utilizando-se de procedimentos sistematizados que permitirão um progressivo avanço de sua turma no desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, por meio do trabalho com os gêneros.

No próximo capítulo, serão expostos os procedimentos metodológicos a serem aplicados de forma interventiva a fim de consolidar a fundamentação da referida pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

Com base na fundamentação teórica, exposta nos capítulos anteriores deste trabalho, foi elaborado um projeto de intervenção que teve como meta se utilizar desse referencial para subsidiar práticas de ensino que fossem capazes de permitir a melhoria

da qualidade de escrita dos alunos, promovendo desenvolvimento de suas habilidades e competências discursivas. A execução desse trabalho será descrita neste capítulo para constatação de sua eficácia no alcance dos objetivos esperados.

O propósito dessa pesquisa é explorar de forma mais detalhada o gênero discursivo fábula, por meio de uma sequência didática, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a fim de desenvolver no aluno um aprimoramento de sua escrita no que diz respeito aos aspectos estruturais, textuais e linguísticos do gênero, para que, assim, ele possa utilizá-la adequadamente nas mais diversas situações interativas em que ela seja o veículo da comunicação.

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.

O referido capítulo apresentará uma exposição referente a um detalhamento da realidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como o perfil dos alunos participantes deste trabalho. Em seguida serão mostrados seus aspectos metodológicos, a análise das primeiras produções elaboradas pelos alunos e a descrição da proposta de intervenção. No tópico que será apresentado na sequência, serão abordadas questões referentes ao posicionamento da pesquisa.

3.1 SITUANDO A PESQUISA

Partindo das constantes dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos que ingressam na segunda fase do ensino fundamental, dificuldades essas que já deveriam ter sido superadas ou, pelo menos, não serem tão alarmantes, vê-se nessa proposta de intervenção uma possibilidade de mudança positiva dessa situação. Com as atividades aqui propostas, busca-se reverter essa realidade, amenizando os efeitos de um prejuízo linguístico ocorrido em anos anteriores na vida educacional de muitos alunos, para que eles possam, de forma progressiva, adquirir novos ensinamentos referentes à sua escrita, tornando-se fluentes na prática da mesma, em diferentes situações comunicativas.

O referido trabalho de intervenção foi desenvolvido em uma escola municipal localizada no município de Curral de Cima (PB), em uma turma de 6º ano. A referida

escola contempla, nos turnos da manhã e da tarde, a Educação Infantil, a primeira e a segunda fase do ensino fundamental. No turno matutino funcionam as turmas da Educação Infantil e turmas da primeira fase do ensino fundamental; e no vespertino, as turmas da segunda fase do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma das três turmas de 6º ano, mas precisamente, na turma do 6º ano A, composta por 15 alunos.

A maioria dos professores da referida escola não é do próprio município, mas dos municípios circunvizinhos como Mamanguape, Jacaraú e Lagoa de Dentro. Nos últimos tempos, o município de Curral de Cima vem passando por algumas dificuldades administrativas, o que tem ocasionado constantes paralisações escolares por parte dos educadores, que se dizem insatisfeitos com a situação educacional local. Essa insatisfação traz como consequência um aumento do baixo rendimento dos alunos nos últimos anos, evidenciados por meio dos resultados das avaliações nacionais de aprendizagem discente.

A localidade em que a escola encontra-se inserida corresponde a uma pequena área urbana do município, na qual os alunos necessitam do transporte escolar para terem acesso a ela, visto que a maioria do corpo discente pertence a área rural .

No que se refere à estrutura da escola, pode-se considerá-la como boa, já que a mesma oferece um suporte de materiais didáticos que podem auxiliar aos professores na elaboração de aulas mais criativas, interessantes e atrativas, a exemplo de aparelhos de DVD, *data show*, TVs e aparelhos de som. Além disso, as salas de aulas são amplas, claras, bem arejadas e, geralmente, não são matriculados um número grande de alunos por turma, o que facilita o processo de ensino aprendizagem.

A referida escola é uma das duas instituições do município que oferta a segunda fase do ensino fundamental, ou seja, recebe alunos vindos das demais escolas municipais pertencentes à zona rural, que se responsabilizam apenas pela Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental.

Há algum tempo, vem-se percebendo que esses alunos estão chegando à segunda etapa do ensino fundamental com sérias dificuldades de leitura, de escrita, o que vem causando grande preocupação aos professores, em especial aos de língua portuguesa, que se veem no dilema de optar por trabalhar o conteúdo curricular proposto para aquela turma (de acordo com o ano/série), ou trabalhar as dificuldades linguísticas que esses alunos apresentam ao entrarem nessa nova etapa de ensino. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, a escola se vê na missão de atuar de forma mais eficiente no

combate a esse problema, necessitando de um corpo docente que se empenhe em elaborar propostas que venham a sanar tais dificuldades.

Nesta proposta de intervenção, o foco foi dado à escrita, que serviu à pesquisa como suporte para comprovar como a atuação da escola e a ação docente, por meio de um projeto interventivo, podem colaborar para a melhoria linguística e comunicacional dos alunos, materializada por meio de suas produções escritas.

O próximo tópico apresentará como se estrutura a referida pesquisa, exibindo suas principais características.

3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada. Nesse sentido, ele se caracteriza por apresentar o propósito de solucionar dificuldades encontradas no meio social em que vivem os pesquisadores (GIL, 2010). Dessa forma, esta intervenção tem a finalidade de fazer uma descrição e uma análise dos procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, utilizando a proposta de uma sequência didática com abordagem no gênero discursivo fábula, para que possa auxiliar as práticas docentes na busca por efetivar uma aprendizagem significativa da produção escrita.

De caráter intervencionista, esta pesquisa não se propõe meramente a analisar os dados e explicá-los, mas a intervir de forma a buscar resultados satisfatórios por meio de resoluções dos problemas apresentados (MORESI, 2003). O agente atuante deste trabalho será caracterizado como professor-pesquisador, visto que seu papel não é apenas mediar o conhecimento, mas compreender e analisar de que forma essa mediação se faz produtiva. Tal pesquisa também pode ser considerada de cunho qualitativo devido à sua abordagem que visa a priorizar o indivíduo como sujeito e sua relação com o mundo prático.

Com o intuito de se utilizar do gênero fábula para desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, desenvolvimento este demonstrado por meio de produções textuais bem elaboradas, correspondentes ao seu nível educacional, foi feito o uso de um esquema de atividades. Esse esquema foi organizado dentro da sequência didática embasada pelo modelo de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), priorizando a evolução discente e permitindo-o mostrar fluidez ao expressar-se de forma coesa e coerente por meio da escrita.

No próximo tópico será apresentada a descrição das ações metodológicas que permitiram a efetivação dessa pesquisa.

3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula é de grande riqueza para o aprendizado linguístico, no entanto, o espaço dado aos textos nas aulas de língua portuguesa ainda é muito restrito e se dá de forma superficial, fazendo com que o aluno não retire da abordagem do gênero todo o proveito que o mesmo tem a oferecer. Diante disso, faz-se relevante um planejamento de atividades de ensino que utilizem o gênero discursivo de forma mais analítica, permitindo amenizar as principais dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos. Dessa forma, como a proposta desta pesquisa volta-se justamente para esse pensamento, será apresentada a seguir a descrição das atividades que foram desenvolvidas nesse processo de intervenção, utilizando-se do gênero discursivo, com o intuito de atenuar os problemas de escrita apresentados pelos alunos investigados.

Conforme a proposta da Sequência Didática fornecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que diz respeito à organização e à esquematização do trabalho com os gêneros discursivos, foi organizada uma sequência didática com o gênero discursivo ‘fábula’.

No que tange à abordagem do gênero, a pesquisa obedeceu às seguintes fases:

- a) Elaboração da proposta de leitura e de escrita de gênero discursivo com base nos procedimentos da Sequência Didática, propostos por Schneuwly e Dolz (2004);
- b) Descrição e análise da produção inicial escrita realizada pelos alunos, com o intuito de verificar eventuais problemas encontrados nessa produção;
- c) Elaboração de uma proposta de intervenção que se proponha a resolver os problemas encontrados na fase anterior;
- d) Descrição e análise da produção final escrita, com o objetivo de verificar quais as características do gênero trabalhado foram efetivamente empregadas pelos alunos nessa produção;
- e) Comparação e análise das primeiras e últimas produções textuais a fim de verificar se os módulos trabalhados na proposta de intervenção atingiram os objetivos didáticos propostos;

f) Descrição final do processo de ensino e aprendizagem da escrita do gênero em estudo, enfocando a aprendizagem de suas características linguístico-discursivas.

Vale esclarecer neste momento que, nesta pesquisa, os procedimentos de descrição e análise da produção final escrita se deram de forma integrada com a comparação e a análise entre as primeiras e últimas produções textuais.

A execução dessa atividade iniciou-se no dia 01 de agosto de 2016 e encerrou-se no dia 10 de agosto de 2016, fazendo-se necessárias doze aulas de Língua Portuguesa, cedida pelo professor titular, para a efetivação desse trabalho. As etapas dessa atividade se dividiram de acordo com a proposta da Sequência Didática utilizada, sendo que para a primeira etapa, que corresponde à apresentação da situação, foi utilizada uma aula, e para a produção inicial, mais uma aula.

Após essa atividade, e com as primeiras produções dos alunos em mãos, foi possível avaliar o nível da escrita, observando as principais deficiências apresentadas nos textos, para poder dar início à elaboração de módulos voltados para as necessidades de escrita dos alunos envolvidos nesse trabalho. Para a aplicação dos três módulos elaborados nesta pesquisa, foram utilizadas mais oito aulas e para a execução da produção final do aluno, mais duas aulas, completando o total de doze aulas.

A seguir será apresentada a descrição das duas primeiras etapas da Sequência Didática, correspondente à apresentação da situação e produção inicial.

3.3.1 Apresentação da situação

1º aula:

Nesse primeiro encontro, os alunos foram informados sobre sua participação em um trabalho no qual iriam produzir textos escritos para fazer parte de um livro de fábulas, confeccionados por eles para complementar a biblioteca escolar e servir de entretenimento para aqueles que se interessarem pela leitura de prazer. Logo após esse esclarecimento, houve uma conversa informal com a turma, ocasião em que foi abordada a variedade dos gêneros textuais existentes, atrelada às mais diversas situações e intenções comunicativas. Aproveitando o ensejo, os alunos foram apresentados ao gênero textual fábula, levado em várias cópias pela professora-pesquisadora. Esse texto encontra-se no anexo F.

Diante dessa apresentação, sugeriu-se aos alunos que fizessem uma leitura dessa história e buscassem observar suas características. Após esse momento de verificação e análise, os alunos foram questionados a respeito do que eles puderam absorver sobre a fábula naquele primeiro momento. Os questionamentos foram:

A que tipo textual a fábula pertence?

Quais as características que fazem da fábula um texto narrativo?

Como se caracterizam os personagens do texto?

Como era o comportamento entre os personagens do texto?

Como se estrutura tal gênero (em verso ou em prosa)?

Qual a sua intenção comunicativa?

Se a fábula é um texto literário e por quê?

Qual o contexto de produção da fábula?

Qual o seu público-alvo?

Que tipo de linguagem é utilizada na fábula?

Qual é o suporte no qual as fábulas são encontradas?

Qual a função social do gênero em questão?

Alguns alunos começaram prontamente a dar suas respostas, dizendo que se tratava de um texto que conta uma história, que tem começo, meio e fim, e que, portanto pertence ao tipo narrativo. Outros alunos enfatizaram o fato dos seus personagens serem animais que agem como gente, sendo que cada um assume uma característica humana que se choca com a do outro personagem, como por exemplo: o trabalhador *versus* o preguiçoso, o arrogante *versus* o humilde, o malvado *versus* o generoso, entre outros.

Outro aluno, nesse momento, enfatizou que o referido gênero ensina que se deve sempre ter um bom comportamento e que o bem sempre vence o mal. Dessa forma, a intenção do texto, segundo o aluno, é aconselhar o leitor a praticar boas ações, para que ele não saia prejudicado no final.

Quanto à estrutura desse gênero, os alunos responderam que ele se organizava em parágrafos, configurando, assim, um texto em prosa. Nesse momento, foi esclarecido pela professora-pesquisadora que também pode ocorrer a fábula em versos, mas que seria adotada, para essas atividades, a versão em prosa. Sobre o tipo de linguagem empregada, os alunos constataram que é uma linguagem simples e de fácil entendimento, para que assim qualquer pessoal tenha facilidade de compreensão, tanto a criança quanto o adulto.

No questionamento a respeito dos meios onde as fábulas são veiculadas, eles responderam que já tinham visto esse gênero textual em livros, de forma ilustrativa, em desenhos animados e em filmes infantis. Dessa forma, os alunos puderam concluir que tal gênero é mais voltado para o público infantil e que, geralmente, esse gênero aconselha ou ensina, pode também criticar algumas situações e atitudes humanas, fazendo com que a criança reflita sobre isso, ajudando na formação da sua conduta.

Ao serem indagados sobre o teor literário do gênero em questão, os alunos não souberam responder, pois não tinham conhecimento da diferenciação entre textos literários e não-literários. Nesse momento eles foram informados que a fábula é considerada como um texto literário, por ser elaborada a partir da criação fictícia humana, com o intuito de sensibilizar o leitor de alguma forma, seja para emocionar, revoltar, comover ou promover uma reflexão sobre a realidade. Também foram dados outros exemplos de textos literários para que eles assimilassem melhor esse conhecimento.

Outro questionamento que os alunos também não souberam responder foi a respeito do contexto de produção da fábula. Mas uma vez, fez-se necessário o apoio complementar da professora-pesquisadora, descrevendo o contexto histórico do surgimento das fábulas e a forma como elas se disseminaram por todo mundo.

Após essa primeira abordagem, observou-se que os alunos mostraram-se bastante envolvidos com a aula, fazendo perguntas e colaborando de forma positiva com depoimentos que envolviam a temática exposta. A ideia dessa primeira explanação sobre o gênero em questão foi preparar uma base de conhecimento para os alunos a esse respeito, a fim de que mais dados fossem atrelados àqueles, no decorrer das atividades, para que eles fossem capazes de produzir futuramente um texto dessa natureza.

Depois de encerrado esse momento de discussão, foi feita uma atividade com os discentes para que se pudesse perceber o que de fato, eles já tinham absorvido sobre o referido gênero. Foram trazidos para a sala e expostos em data show, vários gêneros textuais, entre eles: notícias, contos de fadas, piadas, anúncios, artigos de opinião, bulas de remédio, reportagens e uma fábula. Para que o aluno pudesse identificar o gênero fábula entre os demais, foram expostas no quadro negro as seguintes indagações:

Qual a intenção comunicativa de cada um desses textos?

Quais desses textos pertencem ao tipo narrativo?

Quais desses textos apresentam fatos fictícios?

Quais desses textos podem ser considerados literários?

Quais desses textos apresentam animais como personagens?

Quais desses textos transmitem um ensinamento?

Após essa abordagem o aluno pôde selecionar a fábula “A coruja e a Águia”, de Monteiro Lobado, dentre os outros gêneros textuais. A partir desse momento, tal fábula foi utilizada como recurso para a execução de uma atividade escrita que serviu de instrumento concreto para a constatação da apreensão do conteúdo, por parte do aluno. Nessa atividade, foram abordadas questões de cunho linguístico, estrutural e interpretativo. (Ver anexo I)

Depois que cada aluno respondeu sua atividade por escrito, pediu-se a eles que compartilhassem oralmente suas respostas, suscitando uma discussão a respeito do gênero em questão, para que se pudesse finalizar a aula com a certeza que os objetivos propostos para aquele momento foram alcançados. Em meio a esse debate, foi perguntado à turma que outras fábulas ela conhecia. Cada um foi dando suas respostas, algumas até eram idênticas às dadas pelo colegas e, diante disso, foi possível perceber que os alunos já tinham um conhecimento prévio a respeito do referido gênero e que, juntamente com as abordagens feitas naquela aula, construiu-se uma boa base para que se pudesse dar início à próxima etapa da sequência didática, a produção inicial.

A próxima etapa descreverá como foi dada a continuidade aos procedimentos elencados anteriormente.

3.3.2 Produção Inicial

2ª aula – Proposta da produção inicial

Baseando-se nas discussões instigadas na aula anterior, foi solicitado aos alunos que produzissem uma fábula, seguindo as orientações e os apontamentos anteriores a esse respeito. A intenção em se propor essa primeira produção aos alunos foi de observar o modo como aconteceria o processo de escrita do gênero abordado, em meio ao conhecimento prévio deles atrelado às exposições feitas em sala de aula sobre o gênero em questão, para que, assim, fosse possível perceber o que precisaria ser trabalhado com esses alunos no sentido de dar-lhes respaldo para uma melhoria nas suas condições de escrita.

Cabe ressaltar nesse momento, que três dos quinze alunos a serem investigados, não compareceram nessa segunda aula. Esses alunos têm histórico de pouca assiduidade nas aulas. Portanto, a referida pesquisa conta com a participação efetiva de doze alunos.

Diante do momento de produção, percebia-se certa apreensão por parte dos alunos, pois os mesmos relataram que não tinham o hábito de praticar esse tipo de atividade e isso era recorrente desde a primeira fase do ensino fundamental. Encerrada a aula, todos os discentes entregaram seus textos, que serviram de base para as primeiras análises.

Dando prosseguimento à pesquisa, no próximo tópico serão apresentadas as análises das produções iniciais elaboradas pelos alunos.

3.4 ANALISANDO AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES

A análise feita pela professora-pesquisadora, com base nas produções iniciais discentes, constatou que a referida turma apresentava grandes problemas em relação à escrita. Percebeu-se também que muitas dessas dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos eram bastante comuns na maioria dos textos, dessa forma, das doze produções fornecidas pelos alunos, foram selecionadas seis para servir de demonstrativo para esse trabalho.

O critério para a avaliação dessas produções fundamenta-se na concepção de Antunes (2006); portanto, foram considerados para a análise realizada os conhecimentos desses alunos referentes aos elementos linguísticos, de textualidade e o pragmático, conhecimento estes que, integrados, possibilitam uma atuação social. A autora, sobre isso, afirma que “a língua não se esgota pela sua gramática. Fazer um texto não é apenas uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social.” (ANTUNES, 2006, p. 17).

Foram expostos nos quadros, que aparecem no decorrer das investigações, fragmentos dos textos elaborados pelos alunos que apresentaram problemas de caráter estrutural, de textualidade e linguístico, juntamente a respectiva análise desses problemas. A forma de destaque dado ao desvio apresentado nos fragmentos das produções foi descrita nas análises. Com base nessa etapa foi possível dar início à elaboração dos módulos voltados para as dificuldades de escrita encontradas, na busca por saná-las.

Como já foi mencionado, foram analisadas seis produções discentes e, para uma melhor identificação, cada uma foi caracterizada pela sigla PI (Produção Inicial), acompanhada de uma sequência numérica de 1 a 6, correspondente a cada texto.

O próximo tópico dará início à descrição das investigações, a começar pelo primeiro critério de escrita a ser utilizado para a avaliação dos textos dos alunos: o aspecto estrutural do gênero.

3.4.1 Estrutura do gênero

Considerando que cada gênero textual tem suas características composicionais próprias, com a fábula não é diferente. Em relação a esse aspecto estrutural do gênero em questão, observou-se claramente que na produção escrita discente foram encontrados muitos problemas referentes à forma que o texto se construiu.

Por se tratar de um tipo textual narrativo, alguns pontos devem ser levados em consideração, como: a presença de elementos como ação, personagens, narrador, local e tempo. Essa narrativa deve ser curta, pois a história é apenas o meio utilizado pelo autor para transmitir o ensinamento ou aconselhamento desejado. Os personagens devem ser animais, agindo com posturas humanas e a estrutura do texto deve se organizar na seguinte sequência: contexto inicial, problema, tentativa de solução, resultado final e moral.

Quanto à moral do texto, esta pode vir numa frase destacada da narrativa: MORAL DA HISTÓRIA, ou implícita dentro do próprio texto. Também é marcante a apresentação do conflito entre o querer e o poder, o bem e o mal, o certo e o errado e a utilização da ironia, da sátira ou da emoção para dar mais vivacidade ao texto. A resolução do problema deve coincidir com a moral do texto e o título não deve antecipar o assunto da história, esse elemento geralmente está relacionado às personagens da própria história.

Diante desses e outros apontamentos, foi possível constatar que em todas as produções analisadas fez-se presente a ocorrência de alguns desvios a respeito da estruturação do texto. O primeiro deles correspondia aos títulos dados às referidas produções, que não se adequavam às características do gênero abordado. O segundo desvio referiu-se à desordem e/ou à ausência dos elementos constituintes de uma fábula no texto e também foram observados equívocos referentes às personagens da história.

Algumas dessas falhas apareceram em todos os textos analisados, outras só em algumas produções. Nos quadros apresentados na sequência, serão mostrados fragmentos dos textos dos alunos, referentes a cada falha estrutural mencionada acima.

No Quadro 2, serão mostrados os desvios que alguns alunos cometeram ao intitular seus textos.

Quadro 2:
Títulos – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI1	A lagata que tinha muita inveja da borboleta
PI4	A coruja que se achava mais que os outros
PI5	(não apresentou título)
PI6	Quem com fero fere com fero sera ferido

Fonte: Primária

No que se refere ao título de uma fábula, como já foi abordado anteriormente, este não pode conter muitas informações do conteúdo do texto em si, visto que, por se tratar de uma narrativa curta, expor muitas informações logo no título acaba por antecipar o que está por vir, fazendo do texto algo previsível.

Em PI1 e PI4 foi possível notar essa falha, pois os alunos usaram, primeiramente, o nome do personagem principal do texto por ele escrito, acompanhado de uma oração restritiva que já dizia muito do que seria mostrado dentro do texto: “A lagata que tinha muita inveja da borboleta” e “A coruja que se achava mais que os outros”. Já no que se refere a PI5, notou-se a ausência de título, o que não é característico do gênero textual trabalhado. Outro equívoco encontrado ainda em relação a isso foi na PI6 que utilizou a própria moral do texto como título.

Geralmente os títulos das fábulas correspondem aos personagens da própria história, visto que cada personagem representa atitudes ou posturas antagônicas do comportamento humano, como bondade/ maldade, esperteza/ingenuidade, entres outros, a partir das quais o texto se desenrola para que, no seu desfecho, um desses elementos se sobreponha ao outro. Diante disso, percebe-se a ligação existente entre o título e o texto.

Outro ponto analisado como equivocado estruturalmente nos textos dos alunos se refere à ausência e ao desarranjo sequencial dos seus elementos constituintes. A fábula organiza-se, primeiramente, com o contexto inicial, seguido da apresentação de um problema que será solucionado para se chegar a um resultado final, encerrando-se com um ensinamento, seja ele explícito ou implícito no texto. Diante da análise das produções dos alunos, nesse sentido, observou-se uma desordem dessa sequência e até mesmo, a falta de alguns desses elementos.

No quadro que se apresenta a seguir serão mostrados fragmentos das produções discentes com imperfeições referentes a essas situações.

Quadro 3:

Elementos constituintes da fábula – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI1	Todo mundo ficava dizem que a borboleta era o bichinho mais bonito do jardim e que a lagata era a mais feia e noventa só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita <u>então para que ter inveja das borboleta se elas vão fica bonita tambem então não tem que ser invejoso que isso é muito feio...</u>
PI2	Tem gente que é muito vaidoso que se acha melhor que os outros e acaba se dando mal então a vaidade e uma coisa ruim que não leva ningen a nada tinha um cavalo que só queria ser melhor que todos mundo aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado e aí todo mundo ficou rindo dele...
PI3	Era uma vez um porco ispinho que se apaixonou por uma gata, o porco ispinhodise você não quer namora comigo. A gata dise não quero porque você é muito feio aí a gata pegou uma briga com o cachoro e o cachoro deixou ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orivel... ela foi atras do porco ispinho... eledisetanbem não quero mas você por que ela agora estava muito feia pra ele... Moral da historia foi bem feito pra gata pra ela deixa de ser metida.
PI4	A coruja era muito inteligente e ficava rindo dos outros animais que ela achava burros. Ela dizia vocês não sabe de nada e eu sei de tudo. Um dia ela estava mangando dos pexinho que não sabia vuá mais ela também não sabe nadá então pra que ficazoano os outros, ela pensa que sabe de tudo mais tem coisa que ela não sabe e os outros sabe por isso não devemos mangá de niguem.

Continuação do quadro 3

PI5	<p>O porco e muito egoista ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguem, teve uma veis que ele não quis dividi sua comida com ninguem e comeu tudo muito mermoate que ele ficoduenti depois dese dia ele dise nunca mais eu vou ser egoista e vou dividi minhas coiza com os outros...nãoadiata nada eu quere as coiza só pra mi e ser ruin pros outro e melhor eu ser amigo dos outro e ser mais legal...</p>
PI6	<p><u>Quem com fero fere com fero sera ferido</u> Iso que dize que o que vocefais de mau com alguem um dia alguem vai faze isotambem cum voce. Teve uma ves que o macaco ficava falano da vida de todos os bicho da floresta...</p>

Fonte: Primária

De acordo com a demonstração do quadro acima, pode-se notar as falhas referentes à organização estrutural dos elementos que compõem o gênero em questão. Na PI1 é feita a apresentação do contexto inicial da história (destacado em negrito no fragmento correspondente), porém, a partir daí, já se chega ao resultado final: “elas viram borboleta depois e vão ficar bonita” e encerra-se o texto com sua moral (parte sublinhada no fragmento correspondente). Nessa situação, são deixados de lado elementos enriquecedores da narrativa, que são o seu problema e a solução desse problema. A história se desenrola basicamente no delinear do seu ensinamento, sendo que a apresentação da moral da história geralmente deve se dar de forma direta e objetiva e isso não ocorreu nesse caso.

Na PI2 identificamos a mesma falha presente em PI6, os dois textos se iniciam com a moral da história (destacada em negrito nos respectivos trechos), exposta de forma bem detalhada para, a partir daí, dar início à narrativa em si. No entanto, desse ponto em diante os fatos são narrados de maneira bastante resumida, de forma que cada ação foi contada por meio de uma enumeração de frases sequenciadas.

A diferenciação que ocorreu entre essas duas produções é que na PI2, quando a narração da história se inicia, percebe-se que o contexto inicial é apresentado: “tinha um cavalo que só queria ser melhor que todo mundo”, assim como o problema: “ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado”, no entanto não é mostrada no texto a solução desse problema e já se chega ao resultado final: “todo mundo ficou rindo dele”.

Na PI6, pode-se constatar a presença de todos os elementos da narrativa: contexto inicial, apresentação de um problema, tentativa de solução, resultado final e moral da história porém como foi dito anteriormente, iniciou-se pela moral do texto, ou seja, não seguiu a ordem correta em que os elementos devem aparecer no texto.

Na PI3, o produtor apresentou todos os elementos da sequência narrativa: a) contexto inicial - “Era uma vez um porco ispinho que se apaixonou por uma gata, o porco ispinhodise você não quer namora comigo.”, b) problema - “A gata disse não quero porque você é muito feio”; c) solução do problema - “a gata pegou uma briga com o cachorro e o cachorro deixou ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orivel...ela foi atrás do porco ispinho” d) resultado final – “ele disse também não quero mas você por que ela agora estava muito feia pra ele” e e)moral da história: “foi bem feito pra gata pra ela deixa de ser metida”.

No entanto, a descrição de todos esses elementos narrativos foi executada de forma bastante breve, semelhante ao que ocorreu na PI6. Nesse terceiro texto, a moral da história foi transmitida como uma opinião do autor: “Moral da historia foi bem feito pra gata pra ela deixa de ser metida”. Dessa forma, não foi permitido ao leitor tirar suas próprias conclusões ao relacionar o enredo da narrativa com o seu desfecho.

No que se refere à PI4, pôde-se perceber que houve a presença da situação inicial do texto: “A coruja era muito inteligente e ficava rindo dos outros animais que ela achava burro.”, e da apresentação do problema: “Um dia ela estava mangando dos peixinho que não sabia nadar”. No entanto, a resolução desse problema não foi apresentada, nem o resultado final, simplesmente o aluno tirou suas próprias conclusões a respeito do comportamento dos personagens e as expôs no texto, servindo de moral para história. Isso acarretou uma quebra de expectativa no leitor: “então pra que fica zoando os outros, ela pensa que sabe de tudo mais tem coisa que ela não sabe e os outros sabe por isso não devemos mangar de ninguem”.

Na PI5 foi possível perceber a presença do contexto inicial (destacado no fragmento correspondente), da apresentação do problema (sublinhado no fragmento correspondente), da solução do problema, no qual o personagem se arrepende de suas atitudes: “depois desse dia ele disse nunca mais eu vou ser egoísta e vou dividir minhas coisas com os outros...”. No entanto, a partir daí, apresenta-se um detalhamento da solução desse conflito, não deixando claro nem o resultado final e nem a moral da história.

Partindo para o próximo desvio a ser abordado, referente aos personagens da fábula, no Quadro 4 serão exibidos os fragmentos das duas produções que apresentaram falhas a esse respeito.

Quadro 4:

Personagens da fábula – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI2	...tinha um cavalo que só queria ser melhor que todo mundo... e aí todo mundo ficou rindo dele...
PI5	O porco é muito egoísta ele quer tudo pra ele e não divide nada com ninguen , ...ele não quis dividir sua comida com ninguen... vou dividir minhas coisas com os outros...

Fonte: Primária

Os personagens de uma fábula são animais que apresentam características humanas. Como no enredo da fábula são apresentados conflitos entre essas características, nos quais as virtudes se sobrepõem aos defeitos, faz-se necessário a presença de personagens na figura de animais que possam representar essas virtudes e defeitos. Dessa forma, cada animal representará facetas diversas das características do homem.

Como foi possível notar, na PI2 existia uma personagem para representar a vaidade, o cavalo. No entanto, esse personagem/defeito humano não teve como opositor a figura de outro animal e sim da expressão “todo mundo”. Esse termo utilizado pelo aluno de forma genérica permitiu a fuga dos princípios estruturais do gênero, quanto ao perfil dos seus personagens. O mesmo pôde ser observado na PI5, em que o porco, o personagem principal da história, representando o egoísmo, tem como oponente a personificação do termo: “ninguém” e “os outros”. Essas expressões utilizadas pelos alunos de forma generalizada, aparecem destacadas em negrito nos fragmentos do Quadro 4.

Diante desses apontamentos específicos de cada produção, uma observação foi feita em relação a todas. Como a estrutura do gênero textual trabalhado é na versão em prosa, constatou-se que a maioria desses alunos não sabe organizar seus textos em parágrafos. Devido à utilização de períodos compostos muito curtos, para expressarem cada elemento constituinte da narrativa, todos esses períodos acabaram se organizando dentro de um único parágrafo. Essa situação aconteceu na maioria das produções. Apenas na PI6, o aluno dividiu seu texto em três parágrafos, porém sem recuo. Isso

mostra que, no geral, esses alunos precisam aprofundar seus conhecimentos a esse respeito.

Outro fator que vale ressaltar é a ausência de elementos enriquecedores do enredo da história como descrições de lugar e tempo, que geralmente ocorre no início do texto, assim como definições mais específicas de cenários e personagens. Essa ausência fez com que as narrativas discentes ficassem muito curtas e carentes de conteúdo em relação ao que se esperava, prejudicando até mesmo o papel social do gênero. O aluno precisa obter esse conhecimento estrutural para que numa reescrita desses textos, eles possam enquadrar mais adequadamente suas produções aos padrões estabelecidos para o gênero.

Dando continuidade às análises, serão investigados no próximo tópico os aspectos referentes à textualidade nas produções discentes.

3.4.2 Textualidade

Sobre o aspecto da textualidade, foram perceptíveis alguns problemas com relação a questões de coesão e coerência nas produções. Para Antunes (2003), um texto só se constitui como tal por meio da conexão de ideias e sentido entre as partes que o compõem, nesse sentido, foi possível perceber na escrita dos alunos algumas falhas dessa natureza, comprometendo a clareza e a lógica dos textos.

Os equívocos mais comuns encontrados nas produções discentes, que desrespeitam os princípios da textualidade, foram: expressões que aparecem de forma repetitiva no texto, a reincidência de um mesmo termo anafórico (ele/ela) e o desconhecimento estrutural dos estilos discursivo.

Os quadros exibidos a seguir tratarão respectivamente desses três desvios mencionados e, na sequência, expõem-se as análises correspondentes. No Quadro 5, será abordado o problema da utilização repetitiva de alguns termos.

Quadro 5:

Expressões repetitivas – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI1	...que a borboleta era o bichinho mais bonito ...elas viram borboleta depois e vão ficar bonita então para que ter inveja das borboleta se elas vão fica bonita tamben então não tem que ser invejoso que isso é muito feio e Deus não gosta de quen é invejoso então não tenha inveja ...
PI2	... ai ele sofreu um acidente e ai ele ficou muito arebentado e ai todo mundo ficou rindo dele...
PI5	...nunca mais eu vou ser egoista e vou dividi minhas coiza com os outros porque vai ser melhor não adiata nada eu quere as coiza só pra mi e ser ruin pros outro e melhor eu ser amigo dos outro e ser mais legal porque senão ningen vai gosta de mi...
PI6	... ai os bichos disero ... ai os bicho fizero uma festa da ora ... ai os bichos disero por que...

Fonte: Primária

Ao se observar a PI1 e a PI5, pode-se perceber (nos termos destacados em negrito), que seus produtores se utilizam de várias expressões repetitivas para transmitir uma mesma ideia, deixando o texto prolixo. Para que se evite esse efeito é preciso que o produtor textual se atente à concisão e à precisão da mensagem, ou seja, dizer o máximo possível com o mínimo de palavras e utilizar a palavra certa para expor exatamente o que se pretende. A prolixidade compromete a clareza do texto e cansa o leitor/ouvinte.

Nas PI2 e PI6, observa-se a reincidência da expressão “ai” no início das frases como conector. Esse elemento expressivo é comumente utilizado na fala desses alunos participantes da pesquisa, que transferem esse termo para a escrita. O aluno, nessa situação, poderia utilizar-se de outros mecanismos de coesão, como substituições lexicais, reiterações semânticas entre outros para fazer a conexão entre as frases do seu texto, evitando esse equívoco.

No próximo quadro, serão apresentados os fragmentos das produções dos alunos que apresentaram falhas em relação à recorrência dos pronomes ele/ela dentro do texto. Esses pronomes aparecerão destacados em negrito para uma melhor visualização.

Quadro 6:

Reincidência dos pronomes ele/ela – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI2	...aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado e aí todo mundo ficou rindo dele ...
PI3	...o cachoro deixou ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orível tão feia que ninguem queria namora com ela e ela foi atras do porco ispinho e ele disse também não quero mas você por que ela agora estava muito feia pra ele ...
PI4	...animais que ela achava buro. Ela dizia vocês não sabe de nada e eu sei de tudo. Um dia ela estava mangano dos pexinho que não sabia vuá mais ela também... ela pensa que sabe de tudo mais tem coisa que ela não sabe...
PI5	... ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguem, teve uma vez que ele não... ele ficou duenti depois dese dia ele disse nunca mas eu vou ser egoista...
PI6	... ele era muito fofoquero... não vamo mas falar com ele ai os bicho fizeram... e ele ficou muito triste...

Fonte: Primária

Levando em conta a importância da utilização de termos referenciais para que ocorra a coesão textual, foi notável nas PI2, PI3, PI4, PI5 e PI6 o uso anafórico dos pronomes “ela” e “ele”, para fazer referência a termos mencionados anteriormente. No entanto, esses mesmos pronomes foram constantemente utilizados no decorrer do texto, para fazer menção ao referente. Ao invés de repetir o mesmo termo anafórico, os autores desses textos poderiam ter utilizado outros de igual valor referencial, o que não comprometeria a coerência do texto.

Ainda no que tange aos aspectos da textualidade, foi possível encontrar nas produções dos alunos a utilização do discurso direto. Isso é comum nos textos narrativos, pois lhe dá mais agilidade; permite ao leitor visualizar a cena, isto é, enxergá-la como se estivesse presente nela; destaca e valoriza as personagens e reproduz com maior fidelidade o que os personagens falam e o modo como falam. No entanto, a maneira como esse discurso se apresentou em algumas produções demonstrou desconhecimento por parte dos alunos a esse respeito, comprometendo o sentido do texto.

No Quadro 7 serão mostrados os trechos das produções discentes em que o discurso direto foi utilizado, e nas análises serão apontados os desvios cometidos nessa utilização.

Quadro 7:

Utilização do discurso direto – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS
PI3	...o porco ispinho dise você não quer <u>namora comigo</u> . A gata dise não <u>quero</u> porque você é muito feio...
PI4	... Ela dizia vocês não sabe de nada e eu <u>sei</u> de tudo...
PI5	... depois dese dia ele dise nunca mais eu <u>vou ser</u> egoista e <u>vou dividi</u> minhas coiza com os outros...
PI6	... aí os bicho diserovamo da uma lição nese macaco não <u>vamo</u> mas falar com ele...

Fonte: Primária

No discurso direto, a produção se dá de forma integral e os diálogos são retratados sem a interferência do narrador. De acordo com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa escrita por Lima (1998), trata-se de uma transcrição fiel da fala dos personagens e, para introduzi-las, o narrador se utiliza de alguns sinais de pontuação, aliados ao emprego de alguns verbos de elocução, tais como: dizer, perguntar, responder, indagar, entre outros.

Nas PI3, PI4, PI5 e PI6, percebeu-se a intenção do aluno em utilizar o discurso direto, marcada pela presença de um verbo de elocução (destacados em negrito nos fragmentos) seguido de um verbo ou pronome em primeira pessoa (sublinhados nos fragmentos), evidenciando a mudança de narrador. No entanto, foi notório que os alunos não tinham conhecimento a respeito dessa estrutura discursiva, pois não empregaram os dois pontos após o verbo de elocução, nem a quebra de parágrafo depois dele, já que a partir do verbo *discendi* ou verbo de elocução, aquele que anuncia o discurso, muda-se o narrador, e também não foi utilizado o travessão para marcar a fala do personagem.

Após a análise do aspecto textual das produções discentes, serão observados a seguir os aspectos linguísticos dos referidos textos para que se concluam as investigações das principais dificuldades de escrita dos alunos.

3.4.3 Elementos linguísticos

Mesmo considerando os postulados bakhtinianos sustentadores desse trabalho, os quais ressaltam que a obediência ao padrão culto da língua não corresponde a um elemento capaz de constituir por si só um gênero, a escola deve permitir ao aluno o conhecimento desse padrão, pois dessa forma torna-se possível aprimorar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, permitindo a eles a apreensão da fala e da escrita nas mais diversas situações comunicativas.

No que diz respeito à adequação ao padrão culto da língua, nas produções discentes analisadas nessa pesquisa, foi perceptível a presença de alguns problemas, como desajustes de ordem ortográfica, falhas referentes à ausência de pontuação adequada às situações discursivas e desacordos referentes à concordância verbal e nominal. Além dessas, outras falhas referentes ao aspecto linguístico do texto foram identificadas, no entanto foram selecionadas as falhas supracitadas por terem sido as mais evidentes nos textos discentes. Cada um desses apontamentos será exibido nos quadros que seguem contendo os fragmentos dos textos dos alunos que apresentam esses lapsos.

Quadro 8:

Ortografia – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA ANÁLISE DA ORTOGRAFIA QUANTO AO USO DE S/SS, R/RR E M/N
PI1	a borboleta era o bichinho mais bonito do jardin ... se elas vão fica bonita tamben ... não tenha inveja de ninguen ...
PI2	... vaidade e uma coisa ruin que não leva ningen a nada... ele ficou muito arebentado ... se ele fose legal todo mundo ia ter pena dele
PI3	...A gata dise não quero porque você é muito feio... e o cachoro deixo ela toda sem pelo e rabugenta... ele dise tambem não quero mas você...
PI4	...ficava rino dos outros animais que ela achava buro ...
PI5	...depois dese dia ele dise nunca mais eu vou ser egoista... não adianta nada eu quere as coisa só pra mi e ser ruin pros outro... vão acha é bon quando eu tive duenti e vão ri ben muito de mi .

Continuação do Quadro 8

PI6	Quem com fero fere com fero será ferido... Iso que dize que o que voce fais de mau com alguém um dia alguém vai faze iso tambem com você...
-----	--

Fonte: primária

No processo de aquisição do sistema ortográfico é comum o aluno cometer algumas inadequações ortográficas. No entanto, quando esses equívocos são desconsiderados ou não trabalhados de forma adequada para a sua efetiva correção, acabam sendo assimilados pelos alunos e vão se solidificando no decorrer da sua prática de escrita.

Os desvios ortográficos mais evidentes observados nos textos dos alunos, referentes à falta de conhecimento de regras gramaticais, foram aqueles que geram dúvidas quanto ao uso de S ou SS, R ou RR e M ou N antes de B e no final da palavra. As palavras que apresentam essas falhas estão marcadas em negrito nos fragmentos do Quadro 8.

Na P11, foi possível observar que o seu produtor não tinha conhecimento acerca do uso do “m” no final das palavras. Tanto é que, nas palavras em que esse fonema nasal apareceu no final, o aluno o grafava com a letra “n”, ao invés de “m”. Já quando esse fonema apareceu dentro da palavra, o aluno fez o uso correto da letra “m”, antes de B, como na palavra “tambén” e “n”, antes de outra consoante diferente de B, como na palavra “ninguen”. Esse mesmo processo ocorreu nas PI2, PI3 e PI5. No entanto na PI3, por meio da palavra “tanbém”, observou-se que o equívoco referia-se ao uso do “m” ou “n” dentro da palavra e não no fim, situação inversa à ocorrida na P11.

Quanto ao uso de “s” ou “ss”, e de “r” ou “rr”, foi possível verificar que, nos textos analisados, a maioria dos alunos não conhecia a regra referente ao uso adequado dessas representações fonéticas, na qual um “s” entre vogais tem som de “z” e um “r” entre vogais tem som mais brando. Apenas na P11, não foram detectados desvios dessa ordem.

Depois de analisadas as questões de ordem ortográfica das produções escritas dos alunos, foram evidenciados alguns desvios cometidos pela ausência de pontuação, que acabaram por comprometer a clareza textual dos referidos textos.

No Quadro 9 serão exibidos os fragmentos dos textos em que essas situações aconteceram. Para uma melhor identificação das falhas cometidas pelos alunos no texto,

o espaço entre as duas palavras seguidas que aparecem destacadas em negrito nos fragmentos indicam a localização onde a pontuação deveria ocorrer, ou onde essa pontuação apresenta-se de maneira equivocada.

Quadro 9:
Pontuação – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA ANÁLISE DA PONTUAÇÃO
PI1	...Todo mundo ficava dizeno que a borboleta era o bichinho mais bunito do jardim e que a lagata era a mais feia e nogenta só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita...
PI2	...que não leva ningen a nada tinha um cavalo que só queria...
PI3	...o porco ispinho dise você não quer namora comigo . A gata dise não quero porque...
PI4	...Um dia ela estava mangano dos pexinho que não sabia vuá mais ela também não sabe nadá então pra que fica zoano os outros, ela pensa que...
PI5	...ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguen, teve uma veis que...
PI6	...Teve uma ves que o macaco ficava falano da vida de todos os bicho da floresta ele era muito fofuquero aí os bichos dissero vamo da uma lição nese macaco...

Fonte: Primária

Os gestos e os recursos melódicos não podem ser transcritos, dessa forma, para que se compense essa ausência na escrita e para que se garanta a clareza e a compreensão dos textos, utilizam-se os sinais de pontuação. Segundo Cereja e Magalhães (2004), para realizar a pontuação é preciso que se conheçam algumas regras, assim como é preciso se utilizar também da intuição. Faz-se necessário que seja observado com atenção o uso da pontuação para que o produtor textual consiga transmitir fielmente sua intenção comunicativa, fazendo do seu texto algo compreensível.

Na primeira produção analisada quanto a esse aspecto, observou-se a apresentação de um período muito extenso que poderia ter sido encerrado após a palavra “nogenta”, pois nesse ponto uma ideia foi concluída e, a partir dele, outra ideia se apresentara, constituindo dessa forma um novo período, conforme Cereja e Magalhães (2004). Diante disso, como rege as regras de pontuação, todo período encerra-se com

um sinal de pontuação, como se trata de uma declaração, a pontuação adequada seria o ponto final.

Essa mesma situação ocorreu nas PI2, PI4 e PI5, no entanto, nestas duas últimas os alunos utilizaram no final do período uma vírgula, mostrando que eles perceberam a entonação que se dá quando um período se encerra e marcaram-na por uma pausa. Desse modo, os alunos precisariam diferenciar o uso do ponto do uso da vírgula.

Na PI3 observa-se a presença de um verbo discendi que representa a introdução da fala do personagem e nota-se a ausência da pontuação característica para essa situação: os dois pontos. Na sequência, para anteceder a fala desse personagem também se verificou a ausência de travessão. Ao observar que a fala do personagem trata-se de uma pergunta, o aluno cometeu um equívoco na utilização de um ponto final ao invés de um ponto de interrogação, o que seria o apropriado para essa situação.

Na PI6 ocorreram equívocos semelhantes aos das outras produções. O aluno não fez uso do ponto final para encerrar o período, concluído após a palavra “floresta”. Em outro momento dessa produção, o aluno se utilizou do discurso direto e, no entanto não usou os dois pontos depois do verbo discendi e nem o travessão para introduzir a fala do personagem.

Após essas constatações, pode-se perceber que, quanto a questões de pontuação, os alunos precisam de um conhecimento mais profundo a esse respeito para que possam produzir texto que consigam transmitir, de forma integral, sua mensagem ao leitor.

No próximo tópico serão analisadas as observações referentes à concordância verbal e nominal nas produções dos alunos, com a exibição dessas ocorrências no Quadro 10 e com as referidas análises das situações apresentadas, após ele.

Quadro 10:

concordância verbal e nominal – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL
PI1	...só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita... que as coisa muda .
PI4	...dos pexinho que não sabia vuá... ela não sabe e os outros sabe ...
PI5	vou dividi minhas coiza ... e melhor eu ser amigo dos outro ...
PI6	...vida de todos os bicho ... os bicho fizeram uma festa...

Fonte: Primária

Ao observar a relação de concordância entre nomes e verbos nas produções escritas dos alunos, foram perceptíveis algumas imperfeições que estão marcadas em negrito dentro dos fragmentos dos textos, no Quadro 10.

É de se considerar que desacertos dessa ordem podem prejudicar a precisão e a clareza de um texto. Desse modo, é importante uma reparação desses deslizos para que a escrita desses alunos possa ter e manter sua informatividade, principalmente em situações comunicativas em que se exige a utilização da norma culta da língua.

Na PI1, ocorreu um desacordo entre o sujeito e seu predicativo, na frase “elas viram borboleta”. Nessa situação, a palavra borboleta deveria estar no plural para concordar corretamente com o sujeito. Assim como na expressão “as coisa muda”, pode-se observar outro caso de falta de concordância, pois se a palavra coisa está no singular, o artigo que a acompanha deveria está compatível com ela em número, ambas no singular, e isso não ocorreu. Outra forma para que a expressão ficasse harmônica nesse sentido seria combinar o substantivo com o artigo no plural e alterar o verbo para o plural: as coisas mudam.

Na PI4 aconteceu situação semelhante à vista em PI1 nas expressões “dos peixinhos que não sabia *vuá*” e “os outros sabe”. Nas duas situações notou-se inadequações de concordância verbal, pois se os sujeitos das orações estão no plural, o verbo também deveria estar.

Na PI5, os termos destacados correspondem a dois equívocos na concordância entre nomes, entre os pronomes minhas e outro com os substantivos coiza e amigo, respectivamente: “minhas *coiza*” e “amigo dos outro”. De acordo com as normas linguísticas, artigos, substantivos e adjetivos concordam em número e gênero. Na PI6 também foram encontradas falhas dessa natureza. Nas PI2 e PI3 não foram detectados desvios nesse sentido.

Vale ressaltar que os trechos destacados dos fragmentos que apresentaram essas falhas foram só alguns exemplos retirados de cada produção, considerando que existiam mais situações com esse problema dentro dos referidos textos.

Diante dessas análises, feitas com base nas principais dificuldades de escrita dos alunos, serão apresentadas, na sequência, propostas de atividades que visaram a intervir de forma produtiva na melhoria das produções discentes do gênero fábula e, conseqüentemente, na sua escrita de forma geral.

3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OS MÓDULOS

Nesta terceira etapa da Sequência Didática, serão mostradas as intervenções aplicadas por meio de atividades que buscaram reverter os problemas existentes na produção inicial dos alunos participantes dessa pesquisa, contribuindo para uma escrita mais eficiente por parte desses alunos.

Para que fosse possível abordar as dificuldades apresentadas nas produções escritas discentes, foi necessária a elaboração de três módulos, distribuídos em oito encontros, em que atividades foram planejadas, elaboradas e executadas, voltadas para as abordagens dos aspectos analisados anteriormente: estrutural, de textualidade e linguístico.

Na sequência, será apresentado o detalhamento de cada módulo, destacando os conteúdos enfocados e os procedimentos didático-metodológicos adotados. Os planos de aula referentes a cada módulo encontram-se nos apêndices B, C e D, respectivamente. No módulo 1, será exibida a descrição do trabalho feito para a exploração do aspecto estrutural do gênero fábula.

Módulo 1 – Este primeiro módulo, executado em dois encontros consecutivos, teve, de forma geral, a intenção de preparar os alunos para identificar os elementos constituintes do gênero discursivo fábula. De forma mais específica, o referido módulo teve o objetivo de permitir ao aluno estabelecer uma adequação mais apropriada entre título e texto; identificar a ordem da sequência em que as situações acontecem neste determinado gênero; constatar as características dos personagens das fábulas; reconhecer no texto noções de espaço e tempo, assim como o tipo de narrador e, por fim, caracterizar a estrutura de um texto narrativo em prosa.

Para que o aluno aprimorasse sua produção, no que tange a esse aspecto estrutural do gênero em questão, obedecendo a seu caráter narrativo, fez-se necessária a elaboração de alguns procedimentos metodológicos que lhe permitissem reconhecer e identificar características de sua composição. Dessa forma, o primeiro procedimento a ser tomado neste sentido foi proporcionar à turma uma aula expositiva que esclarecesse tais aspectos do gênero fábula, com base nas deficiências que eles apresentaram na primeira produção. Na sequência, foram desenvolvidas três atividades práticas, sendo que a aula expositiva ministrada anteriormente serviu de respaldo para o cumprimento das referidas tarefas.

De acordo com os problemas encontrados nas produções iniciais elaboradas pelos alunos, foi abordada nesta aula expositiva, primeiramente, a questão do título no gênero fábula, o qual não pode revelar muita coisa a respeito do que trata o texto e, geralmente, corresponde ao nome dos personagens da história.

Em seguida, enfocou-se o fato de a fábula apresentar um enredo composto pela seguinte sequência de elementos: a) contexto inicial: momento em que personagem, espaço e tempo são apresentados, e uma situação nova é mostrada; b) apresentação do problema: acontecimento que modifica a situação exibida anteriormente, apontando uma ação a ser solucionada; c) solução do problema: que corresponde ao caminho para que o problema seja resolvido, d) moral da história: um ensinamento ou conselho que se apresenta no final da narrativa, interligado a todo o enredo apresentado, com a intenção de passar um ensinamento ao leitor.

A próxima explanação abordou questões referentes aos personagens de uma fábula, os quais se apresentam na figura de animais com atitudes e comportamentos humanos. Nesse gênero textual, sempre um personagem apresentará uma qualidade humana positiva, como esperteza, paciência etc., em oposição a outro que apresentará uma qualidade negativa, como egoísmo e inveja, por exemplo. Considerando que a fábula tem por propósito comunicativo emitir um ensinamento moral, os personagens que representam o bem devem se sobressair em relação aos que representam o mal.

O próximo procedimento adotado durante a realização dos módulos foi explorar questões referentes ao espaço, ao tempo e ao narrador nas fábulas. O conhecimento a respeito desses elementos permite ao aluno escritor desenvolver melhor sua produção, enriquecendo seu texto e o tornando mais detalhado, atrativo e compreensível, características essas que não estavam muito presentes nas primeiras produções analisadas.

Para finalização dessa primeira aula expositiva, foram apresentadas as formas em que a fábula pode se apresentar, em verso ou em prosa. Porém, como foi esclarecido no momento da primeira etapa da sequência didática, as fábulas a serem trabalhadas nesta pesquisa seriam em prosa. Dessa forma, foi mostrado aos alunos como os parágrafos se estruturam, para uma correta organização do texto. Houve uma boa participação da turma nesse momento, alguns alunos interagiram de forma positiva, fazendo perguntas e tirando dúvidas.

Após esse momento de exposição e diálogo sobre os pontos que precisariam ser melhorados no caráter estrutural das produções dos alunos, deu-se início às atividades

práticas. Inicialmente foi entregue aos alunos uma primeira atividade contendo algumas fábulas sem seus títulos e sem suas respectivas morais, para que eles, depois de um momento de leitura, pudessem titular esses textos de acordo com o que foi mostrado na aula expositiva a esse respeito e relacionar as histórias com as possíveis morais apresentadas no segundo quesito dessa atividade. Pôde-se perceber que quanto a isso, os alunos absorveram bem o ensinamento, pois todos obtiveram êxito nessa tarefa.

Na atividade seguinte, cada aluno recebeu um texto escrito: “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine, acompanhado de um roteiro de estudo que explorava questões referentes aos personagens da história, local e tempo que os fatos aconteceram, tipo de narrador, elementos da narrativa e moral da história. Depois que os alunos terminaram essa tarefa, foi feita uma avaliação das respostas dadas por eles por meio de um diálogo exploratório entre alunos e professora-pesquisadora para que se reforçassem ainda mais as abordagens feitas na atividade e para que se pudesse perceber se o conhecimento sobre as questões estruturais do gênero fábula tinha sido de fato assimilado.

Para finalizar as explorações desse módulo, foi levada a sala de aula mais uma atividade escrita, dessa vez com a fábula: “A raposa e o leão”, de Esopo. Propositamente, o referido texto em prosa encontrava-se desorganizado em relação aos seus parágrafos. Alguns desses parágrafos não estavam recuados, outros iniciavam com letra minúscula, entre outras falhas. Então, foi pedido aos alunos que corrigissem essas imperfeições e as expusessem oralmente. Essas três atividades escritas encontram-se no anexo J.

A partir desse momento, os alunos receberam uma cópia de suas primeiras produções e foram orientados a fazer uma leitura desses textos para que pudessem refletir sobre os desvios referentes à sua estrutura. Seria interessante naquele momento que o aluno passasse a avaliar sua própria escrita, para que por meio dessa autoavaliação pudessem perceber suas falhas e revertê-las. No verso desses textos, foi solicitado a eles que fizessem uma reescrita dessas produções, buscando adequá-las ao perfil estrutural do gênero, de acordo com tudo que foi explorado a esse respeito até então. Essa atividade também serviu para avaliar o aprendizado do aluno sobre o que foi exposto durante todo o módulo e o seu resultado foi bastante significativo, pois foi notório que os alunos perceberam como as suas produções ficaram deficitárias de uma organização estrutural mais sistematizada.

Depois de trabalhado os elementos constituintes do gênero fábula, no próximo módulo a ser apresentado serão mostrados os procedimentos executados para a exploração do aspecto da textualidade do referido gênero.

Módulo 2 – Nesse segundo módulo, distribuído em três aulas, a exploração se voltou para as questões de textualidade, especialmente para as necessidades evidenciadas nesse aspecto, nas produções escritas dos discentes. O intuito do trabalho desenvolvido neste módulo, de forma geral, foi permitir que os alunos compreendessem as noções de coesão e coerência para a constituição de um texto narrativo. Especificamente, objetivou-se com as atividades elaboradas no módulo 2, que os alunos pudessem identificar os termos que garantem coesão textual como anáforas, conectores, substituições lexicais entre outros, e reconhecessem a estruturação dos tipos de discurso dentro dos textos.

Como foi visto nas análises das primeiras produções dos alunos, o que mais comprometeu a produção dos educandos no tocante à textualidade foi a repetição desnecessária e imprecisa de uma mesma ideia, o que muitas vezes deixava o texto prolixo e redundante, além da recorrência de um mesmo termo anafórico (ele/ela) e o do não conhecimento das noções semântico-estruturais de discurso direto. Diante dessa constatação, foi necessário o desenvolvimento de atividades metodológicas que, primeiramente, por meio de uma explanação, enfocassem diretamente esses aspectos, para que depois partissem para as atividades práticas, para as quais, neste módulo, foram utilizadas três atividades escritas, que se encontram no anexo K.

No primeiro encontro destinado a este módulo, foi desenvolvida uma aula expositiva e exploratória dos conteúdos na qual os alunos tiveram a oportunidade de compreender a importância da textualidade e de seus aspectos fundamentais, como coesão e coerência. Também foram mostrados aos alunos os tipos de discursos que podem estar presentes no texto e como eles podem influenciar no seu sentido, além da forma como eles se organizam dentro do texto. Mais uma vez a turma colaborou de forma positiva com a aula, mostrando-se interessada e participativa.

Levando para a prática o que tinha sido exibido na aula anterior, no segundo encontro foi pedido aos alunos que formassem trios para que pudessem trocar ideias entre si. Após essa organização da turma, foram distribuídos recortes de textos diversos a cada equipe e, com esses recortes em mãos, foi solicitado que se fizesse uma análise desses fragmentos de texto e se estabelecessem possíveis conexões entre eles. A partir

daí, foi pedido aos grupos que produzissem um texto com base nas frases extraídas dos fragmentos que cada trio recebeu. Como era de se esperar, foram elaboradas as mais engraçadas e absurdas construções. Foi pedido que cada trio lesse suas produções em voz alta para que os demais pudessem julgar seus textos como coerente ou não.

Depois de constatado que não havia coesão e coerência nas construções apresentadas, uma delas foi escolhida para ser transformada em um texto de fato. Essa construção foi transcrita no quadro negro pela professora-pesquisadora e, com ajuda da turma, foi-se fazendo algumas alterações de frases, acréscimos e retiradas de palavras e encaixes de conectores, para que a referida construção ganhasse sentido. A ideia principal dessa atividade foi fazer com que os alunos percebessem que se a construção não faz sentido, ela não é coerente. Se não estabelece relações sintáticas com outros elementos do texto ou se não faz uso adequado de conectivos, ela não é coesa e, portanto, não é texto, apenas um amontoado de palavras.

Na segunda atividade desse módulo foi trabalhada ainda questões referentes à coerência e clareza textual, assim como a importância da utilização de termos anafóricos para que isso ocorra. Foi entregue à turma a atividade escrita que abordava essas questões.

Alguns alunos, a princípio, tiveram um pouco de dificuldade em organizar suas ideias de forma clara e objetiva, evitando as redundâncias e a prolixidade. Já quanto à utilização de elementos anafóricos em seus textos, tiveram mais facilidade. Vale ressaltar que, em um dos quesitos dessa atividade, foram utilizados fragmentos das produções iniciais dos alunos que apresentaram desvios dessa ordem para que eles, avaliando sua própria escrita, pudessem fazer uma análise dos seus desvios, de modo a evitá-los a partir daí.

Para finalizar esse módulo, abordando agora as questões referentes às características do discurso direto e indireto, foi feita uma roda de discussões, na qual se mostrou que a escolha do tipo de discurso depende de um conjunto de fatores, como o gênero, o destaque que se dá às personagens e, principalmente, os efeitos de sentido que o escritor pretende provocar. Também foram abordadas as técnicas de cada tipo de discurso e suas características.

Para se trabalhar essa questão, foi trazida à sala de aula a última atividade escrita desse módulo, a qual trazia a fábula: “A lebre e a tartaruga”, texto que se utiliza do discurso indireto. Foi solicitado aos alunos que substituíssem o discurso indireto pelo discurso direto, utilizando-se dos mecanismos necessários explicados na aula

expositiva. No segundo quesito dessa atividade, foram utilizados fragmentos de textos retirados das próprias produções dos alunos que apresentavam falhas quanto à utilização do discurso direto. Com vistas à superação das falhas, pediu-se aos alunos que refizessem os textos de maneira mais adequada. Essa atividade permitiu que os alunos percebessem os desvios em suas produções, no que se refere à textualidade, evitando que eles voltassem a acontecer em outras situações de escrita. Portanto, a aula foi bastante proveitosa, o que se evidenciou pelo envolvimento e pela participação ativa dos alunos na execução de suas tarefas.

O último módulo a ser exposto apresentará a descrição das atividades metodológicas utilizadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos para o aprimoramento da sua escrita.

Módulo 3 – No terceiro e último módulo, executado em três aulas, deu-se início às abordagens de caráter linguístico, considerando as principais falhas a respeito desse aspecto observadas nas análises das primeiras produções: os erros ortográficos, o uso inadequado e/ou ausência da pontuação e os erros relacionados à concordância verbal e nominal. Devido ao montante de informações referentes aos conteúdos abordados, foi necessário que cada um desses conteúdos fossem explorados em um encontro cada, de modo que, para cada aula desse módulo, foi desenvolvida uma atividade escrita. Sendo que, no primeiro encontro, as abordagens voltaram-se para as questões ortográficas; no segundo, enfocou-se o emprego dos sinais de pontuação e, no terceiro, abordou-se a concordância verbal e nominal.

Nesse módulo, de forma geral, os estudos abordados objetivaram aprofundar o conhecimento dos alunos acerca de algumas regras gramaticais que os auxiliariam numa melhor adequação linguísticas no que se refere ao padrão culto da língua. Sendo assim, de forma mais específica, o referido módulo buscou desenvolver discussões acerca da importância desses conhecimentos, a fim de permitir ao aluno poder reconhecer as situações em que se deve utilizar S ou SS, R ou RR e M ou N depois de vogais; identificar no texto escrito a necessidade da utilização da pontuação adequada para cada necessidade discursiva e observar as situações da concordância correta que deve se dar entre verbos e nomes.

No que tange aos procedimentos metodológicos empregados no primeiro encontro desse módulo, inicialmente, os alunos foram informados que essa aula se trabalharia a grafia correta de algumas palavras. Foram anexadas ao quadro negro

algumas figuras e pediu-se aos alunos para que escrevessem o nome dessas figuras numa folha de ofício que cada um tinha recebido. As palavras correspondentes às figuras eram: rosa, pessoa, osso, carro, urubu, pente, amendoim, bombom, tampa, camisa, barata e carrossel. Após esse momento, a professora-pesquisadora observou a escrita de cada aluno referente à atividade solicitada, no entanto foram observadas muitas falhas na grafia dessas palavras.

Essa sondagem serviu para constatar que realmente a maioria da turma não tinha o conhecimento necessário quanto ao uso ortográfico das representações fonéticas de palavras que geram dúvidas quanto ao uso de r ou rr, s ou ss e m ou n depois de vogal. Nas primeiras produções discentes, esses foram os equívocos ortográficos mais marcantes, como foi mostrado na análise das produções iniciais que versou sobre os aspectos linguístico-ortográficos.

Diante disso, foi dado início a uma aula expositiva que explorou as regras ortográficas quanto ao uso de R ou RR, S ou SS e M ou N depois de vogal. Depois dessa exposição, foi entregue à turma uma atividade escrita que abordava essas questões (ver anexo I, atividade I). Por fim, foi dito a cada aluno que fizesse uma reescrita das palavras da primeira atividade, correspondente à transcrição das palavras correspondentes às figuras expostas no quadro, para que fosse possível perceber se o aprendizado de fato aconteceu. Após o término dessa tarefa, foi notória uma evolução da escrita discente nesse sentido, pois os alunos reescreveram tais palavras sem apresentarem os equívocos de antes.

Partindo para a segunda aula deste módulo, no que se refere à metodologia utilizada para o trabalho com o uso adequado dos sinais de pontuação, a turma mais uma vez foi informada do que se tratariam as atividades referentes àquele conteúdo. Primeiramente foi feito a leitura de um texto em que a falta de pontuação alterou o sentido da mensagem que se pretendia transmitir (Ver anexo G); o objetivo dessa leitura era fazer com que os alunos percebessem a importância da pontuação na escrita e, a partir daí, deu-se início a uma aula expositiva que contemplava o referido conteúdo.

Depois desse procedimento, foi entregue aos alunos uma atividade escrita que continha dois quesitos (ver anexo L, atividade 2). No primeiro, foram apresentados alguns enunciados com ausência de pontuação, os quais os alunos tiveram que pontuar, depois de terem feito uma leitura e observado qual pontuação deveria ser usada. Essa atividade foi feita em dupla para que houvesse uma co-participação entre os alunos e para que a troca de conhecimento acontecesse de forma produtiva e satisfatória.

No segundo quesito dessa atividade, foi feito um ditado de um pequeno texto, para que por meio da percepção da entonação de quem ditava o texto, no caso a professora-orientadora, eles pudessem utilizar o sinal de pontuação adequado na sua escrita. Após o término dessa tarefa, eles comentaram sobre a utilização dos sinais de pontuação que eles empregaram e o motivo pelo qual escolheram cada um deles. Nesse momento, ocorreu uma interação maior na turma, pois quando um aluno fazia seus apontamentos para os demais a respeito da forma como ele realizou a atividade, os outros complementavam apontando alguma situação que necessitasse de pontuação e que havia passado despercebida pelo colega. Dessa forma, todos corrigiram seus textos, deixando evidente que a aula foi bastante produtiva, pois conseguiram assimilar as informações passadas sobre o conteúdo trabalhado.

Para concluir o trabalho com os aspectos linguísticos que foram abordados nesta pesquisa, na terceira e última aula deste módulo exploraram-se as falhas de concordância verbal e nominal, muito comuns nas produções discentes analisadas.

Numa aula expositiva, que antecedeu a aula prática, foi explicado aos alunos que existe uma relação de concordância entre nomes e verbos e muitos exemplos foram expostos por meio de slides. A partir daí, foi entregue uma atividade escrita em que os discentes puderam trabalhar essa questão (ver anexo 1, atividade 3). A referida atividade continha alguns fragmentos de textos que apresentavam discordâncias verbais e nominais para que, por meio de uma refacção desses fragmentos, os alunos pudessem se utilizar do conhecimento adquirido a esse respeito, fazendo as devidas correções.

Para finalizar com a prática da reescrita, muito pertinente nesse momento de intervenção, os alunos receberam mais uma vez suas produções iniciais que já vinham sendo avaliadas por eles no decorrer dos módulos anteriores, para que, nesse último momento, pudessem perceber as falhas referentes aos aspectos linguísticos de sua escrita. Foi pedido que cada aluno grifasse os desvios nos seus textos e fizessem a reescrita desses trechos de forma adequada, de acordo com o exposto na aula correspondente ao conteúdo abordado.

É válido enfatizar nesse momento que o ensino de questões de ordem linguística, muitas vezes, não depende apenas de algumas aulas de exploração e exercícios específicos, mas de uma prática contínua de leitura e de escrita que faça com que o aprendizado progressivamente aconteça e se efetive.

O intuito almejado aos se fazer a aplicação desses três módulos foi trabalhar de forma mais profunda as dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas primeiras

produções e prepará-los para a elaboração de uma produção final que mostrasse uma evolução positiva da escrita dos discentes. Nas atividades executadas no período de realização dos módulos, os alunos tiveram a oportunidade de comparar sua escrita com a escrita de outros alunos e de outros textos, o que os ajudou a perceber onde teriam que melhorá-la; eles puderam também, de forma conjunta e interativa refletir sobre as dificuldades encontradas e suas possíveis soluções, buscando superar as dificuldades que se apresentaram nas primeiras produções. Por meio da prática da refacção da escrita, eles tiveram a oportunidade de corrigir os equívocos cometidos anteriormente de forma mais consciente.

A partir das orientações recebidas pelos alunos investigados, por meio da aplicação das atividades interventivas, foi preparado o momento para a execução da última etapa da Sequência Didática, a produção final, a seguir descrita.

3.5.1 Produção Final

Finalizado o procedimento de execução dos módulos, os alunos foram informados de que, nos próximos dois encontros, que aconteceriam de forma consecutiva, eles teriam a oportunidade de fazer uma reescrita do primeiro texto elaborado; isto é, fariam uma versão final de suas produções, embasada pelo conhecimento adquirido nos procedimentos metodológicos de ensino desenvolvidos nas últimas aulas e com a mesma proposta de situação comunicativa apresentada na produção inicial.

Nessa última etapa, os alunos refizeram suas produções de forma a aprimorá-las, extinguindo as falhas identificadas na primeira versão. No próximo capítulo, será feita a apresentação da análise dos textos produzidos pelos alunos na sua segunda versão em comparação com a primeira.

4 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO INICIAL

Apresenta-se, neste capítulo, a análise da produção final dos alunos, fazendo um comparativo com a primeira produção. Foi avaliado se, com a realização da proposta interventiva, os alunos conseguiram avançar nas suas habilidades de escrita, observando

se os desvios cometidos na produção inicial se desfizeram no momento da refacção de seus textos. Com base na execução dessa proposta didática, foi feita a análise dessa última produção e a apresentação dos resultados obtidos neste processo.

Ao serem analisadas as produções finais dos alunos, foi perceptível que deficiências que existiam na primeira produção foram, de fato, amenizadas e não constaram mais na sua segunda versão dos textos. Esse resultado satisfatório permite constatar que os procedimentos metodológicos executados na fase interventiva deste trabalho foram de grande valia para o progresso dos alunos em nível de escrita e que a participação atuante dos alunos nas análises de suas falhas, juntamente com as atividades de reescrita de fragmentos dos seus próprios textos, auxiliaram positivamente para o avanço deles nesse momento final da proposta de intervenção.

Os alunos, por meio das atividades realizadas em sala de aula, puderam perceber a produção textual como uma atividade processual que vai se estabelecendo ao passo que o produtor vai edificando e aumentando seus conhecimentos a respeito do gênero em questão e consumando experimentos de escrita de forma evolutiva.

Como forma de demonstrativo para os resultados alcançados na última etapa desta Sequência Didática, foi feita uma transcrição de alguns fragmentos da segunda produção. Ao fim desta demonstração, foi realizada uma análise da evolução da escrita discente, apresentando os resultados obtidos. Assim como foi feito nos quadros demonstrativos das primeiras análises, os textos foram representados por uma sequência numérica de 1 a 6, mas agora acompanhada das letras (PF), correspondente à produção final dos textos elaborados pelos alunos.

Os quadros abaixo serão apresentados em duas colunas, contendo as transcrições de fragmentos da primeira e da última produção, para que ocorra uma melhor visualização das modificações que surgiram no decorrer desse processo.

Os critérios de análises adotados na primeira fase de investigação referentes aos aspectos estrutural, textual e linguístico do gênero, foram os mesmos utilizados neste segundo momento da análise. Para Antunes (2006), a produção textual não se prende apenas a questões de caráter gramatical, porém corresponde a uma forma peculiar de atuação social que engloba o conhecimento do nível de escrita, no que tange aos elementos em que o texto ocorre, elementos de textualização e o nível dos elementos linguísticos.

A seguir ocorrerá a apresentação da segunda análise realizada na presente investigação, a qual partirá da comparação entre a produção inicial e a produção final, no que se refere ao aspecto estrutural do gênero.

4.1 ESTRUTURA DO GÊNERO

Como ficou evidenciado nas primeiras produções discentes mostradas neste trabalho, no que se refere ao aspecto estrutural do gênero fábula, foi perceptível que muito precisava ser feito para que os alunos assimilassem conhecimentos que os permitissem compreender as características composicionais do gênero em questão. Com o trabalho de intervenção feito com base nesse aspecto, foi nas produções finais que o nível de evolução sobre esse conhecimento foi demonstrado.

Nos quadros a seguir serão apresentados fragmentos das produções iniciais e finais dos alunos. Vale lembrar que, as imperfeições detectadas na primeira análise de caráter estrutural, correspondiam ao uso inadequado do título para o referido gênero, à ausência e/ou desordem dos elementos composicionais da fábula e à criação de personagens não característicos de uma fábula. O quadro que será apresentado na sequência enfocará a forma como os alunos titularam seus textos depois das intervenções.

Quadro 11:

Títulos – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DOS TÍTULOS DAS FÁBULAS	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	A lagata que tinha muita inveja da borboleta	A lagata e a borboleta
4	A coruja que se achava mais que os outros	A coruja e o peixe
5	(não apresentou título)	O porco egoísta
6	Quem com fero fere com fero sera ferido	O macaco fofoqueiro e gaiato

Fonte: Primária

Como se tinha pontuado na primeira análise, o primeiro equívoco encontrado nas produções dos discentes era em relação aos títulos que foram dados aos textos. Algumas produções apresentavam um título contendo informações desnecessárias, pois tais informações deveriam estar dentro do texto; outra produção não apresentou título e em outra, o título do texto foi a própria moral da história.

Quanto a essa questão, ao se observar a segunda produção em relação à primeira, o problema foi superado. Como se pode observar nas PF1 e PF4, foi usado o nome dos personagens como título dos textos, como é característico do gênero fábula, assim como nas PF5 e PF6, em que se utilizou o nome do protagonista da história, juntamente com sua característica principal, representada por uma qualidade humana, também característica do gênero.

Outro ponto que mostrou falhas quanto à estrutura do gênero na primeira produção dos alunos referiu-se à presença e ordem sequencial dos fatos na narrativa (contexto inicial, apresentação do problema, solução do problema, resultado final e moral da história). O próximo quadro abordará a evolução da escrita dos alunos nesse sentido.

Quadro 12:

Elementos constituintes da fábula – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA PRESENÇA E ORDEM DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA FÁBULA	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	<p>Todo mundo ficava dizendo que a borboleta era o bichinho mais bonito do jardim e que a lagata era a mais feia e noventa só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita então para que ter inveja...não tem que ser invejoso que isso é muito feio e Deus não gosta de quem é invejoso então não tenha inveja de ninguém...</p>	<p>Havia um belo jardim onde muitos bichinhos viviam felizes... Certo dia, a borboleta resolveu organizar um desfile... Mas derrepente, quando ninguém esperava, saiu do casulo uma borboleta tão linda... Moral da história: <i>quem humilha os outros, um dia poderá ser humilhado.</i></p>

Continuação do Quadro 12

2	<p>...Tem gente que é muito vaidoso que se acha melhor que os outros e acaba se dando mal então a vaidade e uma coisa ruim que não leva ninguém a nada. Tinha um cavalo que só queria ser melhor que todos os outros animais aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arrebitado e aí todo mundo ficou rindo dele...</p>	<p>Há muito tempo atrás quando os animais falavam tinha uma fazenda que vivia um cavalo e um burro... Um dia ele e o burro saíram pra passear e acabaram sofrendo um acidente... E o cavalo ficou lá para sempre.</p> <p><i>Moral da história: pra que tanta vaidade se não se tem humildade.</i></p>
3	<p>Era uma vez um porco espinho que se apaixonou por uma gata, o porco espinho disse você não quer namorar comigo? A gata disse não quero porque você é muito feio aí a gata pegou uma briga com o cachorro e o cachorro deixou ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orivel...Moral da historia foi bem feito pra gata pra ela deixa de ser metida.</p>	<p>Um belo dia um simpático porco-espinho estava passeando... quando derrepente viu passando por lá uma gatinha... Depois desse dia ninguém mais quis namorar com ela...</p> <p><i>Moral da história: quem é muito metido sempre se dá mal no final.</i></p>
4	<p>A coruja era muito inteligente e ficava rindo dos outros animais que ela achava burro. Ela dizia vocês não sabem de nada e eu sei de tudo. Um dia ela estava mangando dos mexinhos que não sabia voar mais ela também não sabe nadar então pra que fica zoando os outros...</p>	<p>A coruja tinha a fama de ser o animal mais esperto da floresta e por causa disso... Quando de repente ela bateu do galho de uma árvore e caiu dentro do rio e ...E morreu afogada a coruja.</p> <p><i>Moral da história: quem pensa que sabe de tudo acaba se dando mal</i></p>

Continuação do Quadro 12

5	<p>... ate que ele fico duenti depois dese dia ele dise nunca mais eu vou ser egoista e vou dividi minhas coiza com os outros outros porque vai ser melhor não adiatada nada eu quere as coiza só pra mi e ser ruin pros outro e melhor eu ser amigo dos outro e ser mais legal porque...</p>	<p>Era uma vez um porco que não gostava de dividir nada com ninguém...Um dia ele fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele...Ele comeu tanto, mais tanto que a noite começou a passar mal. Não apareceu um amigo pra ajudá ...</p> <p>Moral da história: <i>o egoísmo afasta os amigos</i></p>
6	<p>Quem com fero fere com fero sera ferido Iso que dizer que o que voce faz de mau com algem um dia algem vai fais iso tambem cum voce.</p> <p>Teve uma ves que o macaco ficava falano da vida de todos os bicho da floresta...</p>	<p>Tinha uma floresta em que viviam muitos animais. Todos se davam muito bem lá... até que um dia, os animais da floresta resolveram aprontar uma com ele...O macaco ficou muito triste e aprendeu que nunca mais ia fazer mal aos outros...</p> <p>Moral da história: <i>quem com ferro fere com ferro será ferido.</i></p>

Fonte: Primária

Como foi constatado na primeira análise, em algumas produções não houve a obediência da ordem em que os elementos constituintes da narrativa deveriam aparecer e em outras, ocorreu a falta de alguns desses elementos. Também foi observada a forma como a moral da história se apresentou no texto. Esse ensinamento que aparece no final, em forma de conclusão das ações dos personagens, geralmente se mostra de forma direta e objetiva, correlacionado à toda a situação mostrada na narrativa. No entanto, nas primeiras produções discentes, isso se deu de forma equivocada.

No que se refere à reescrita desses textos, foi notável uma evolução considerável nesse sentido. Para a constatação de tal afirmativa foi descrita a análise individual

referentes a cada uma das seis produções investigadas. Cada palavra destacada em negrito dentro dos fragmentos referentes às “PF” do Quadro 12, marca o início de cada elemento que compõe uma fábula (contexto inicial, apresentação do problema, solução do problema e moral da história) e a parte desses fragmentos que encontra-se em itálico, marca a moral da história. Esse procedimento auxilia uma melhor visualização da evolução da escrita discente em relação às “PI”.

Na PI1 ocorreu uma lacuna entre o contexto inicial e o resultado final, ou seja, não foi mostrado o problema no enredo e nem a sua solução. Sem contar que o ensinamento que se deu no final do texto, a moral da história, ocorreu de forma redundante e imprecisa. Na PF1, por sua vez, percebe-se que os elementos que faltaram na primeira produção, aparecem na segunda e na ordem correta. No contexto inicial da segunda versão, o aluno enriqueceu seu texto, acrescentando mais detalhes descritivos como, “belo jardim” e “bichinhos viviam felizes”, assim como apresentou noção de lugar no texto de forma mais clara para definir o ambiente onde a história aconteceu. É justamente no contexto inicial que isso deve ocorrer. Depois da apresentação da situação, aparece no próximo parágrafo um problema que se soluciona na sequência para poder se chegar ao resultado final. Nesse momento, nota-se que o aluno conseguiu transmitir o ensinamento pretendido de forma clara e objetiva, diferentemente do que ocorreu na PI1.

Passando para a análise do segundo texto, na qual foi perceptível na sua primeira versão que o aluno reverteu a ordem sequencial dos fatos, iniciando pelo ensinamento moral, que se deve dar no final do texto. Também foi visto que a forma como o produtor narrou os fatos foi bastante resumida, sem muitas descrições e organizados em períodos compostos curtos, o que deixou o texto bastante sintético e inexpressivo.

Essas falhas não ocorreram na produção final do aluno, pois ele começou seu texto apresentando o contexto inicial, utilizando referências de tempo, lugar, e, dando continuidade a seu texto, apresentou o problema e uma solução para ele, utilizando-se agora de períodos mais elaborados, com informações mais detalhadas, para descrever os fatos. Por fim, apresentou uma moral de forma mais nítida, sem tautologia.

No terceiro texto, o que ficou marcado como falha na PI3 foi a forma sintética como o autor narrou os fatos, semelhante ao ocorrido na PI2. Apesar de o aluno ter apresentado o contexto inicial, o problema, a solução do problema e o resultado final, estes se organizaram em períodos curtos, formando um único parágrafo correspondente a todo o texto. Outro equívoco que marcou essa produção, na sua primeira versão, foi a

forma como a moral foi transmitida, mostrando-se de forma bastante subjetiva em relação ao pensamento do aluno.

Já no que se refere à refacção desse texto, foi notório que o produtor, dessa vez, utilizou-se de uma melhor organização dos períodos, no sentido de incrementá-los com mais informações relevantes ao texto, como marcadores de tempo e lugar. Nessa segunda versão, o aluno foi mais objetivo ao transmitir a moral da história, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões ao relacionar o enredo da narrativa com o ensinamento final.

No quarto texto analisado, PI4, a ausência da descrição dos fatos que corresponde à solução do problema apresentado foi um problema. A referida produção estruturou-se de forma a simplesmente mostrar o problema e discutir sobre ele de modo bastante subjetivo. Já na última produção elaborada pelo aluno, PF4, todos os elementos constituintes do gênero em questão foram detectados e organizados na sua devida ordem. O aluno também conseguiu atribuir ao texto uma moral que correspondesse ao desfecho da narrativa, o que é correto acontecer na finalização de uma fábula.

Partindo para a análise da quinta produção final, comparando-a com a sua primeira versão, observou-se que na PI5 ocorreu a falta de um desfecho coerente, pois no término do texto não se apresentou um resultado e sim uma reflexão do personagem acerca de suas atitudes. A falta de uma moral mais clara e condizente com o enredo da história acabou comprometendo a caracterização do gênero na referida produção. No entanto, esse problema foi solucionado na PF5, pois o aluno fez o enquadramento de cada elemento constituinte da narrativa, na sua devida ordem, e a moral mostrou-se de forma conclusiva em relação ao desfecho da história.

Na PF6, observa-se que ocorreu uma mudança significativa no que se refere à estrutura do gênero trabalhado. O aluno organizou sua produção corretamente de acordo com a ordem sequencial dos elementos da narrativa, trazendo detalhes importantes para o texto, como marcadores de lugar e tempo, o que não ocorreu na primeira produção. A moral da história deixou de ser o título do texto e ocupou o seu devido lugar no texto.

No Quadro 13 serão mostradas as mudanças ocorridas nas produções dos alunos que apresentaram problemas, nas primeiras versões, no que diz respeito aos personagens das fábulas.

Quadro 13:
Personagens da fábula – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DOS PERSONAGENS DA FÁBULA	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
2	...tinha um cavalo que só queria ser melhor que todo mundo... e aí todo mundo ficou rindo dele...	Há muito tempo atrás quando os animais falavam tinha uma fazenda que vivia um cavalo e um burro...
5	O porco é muito egoísta ele quer tudo pra ele e não divide nada com ninguém , ... ele não quis dividir sua comida com ninguém... vou dividir minhas coisas com os outros...	Um dia esse porco fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele. Os outros animais da fazenda ficaram muito chateados...

Fonte: Primária

Em relação aos personagens da história, observou-se, na primeira análise, que as PI2 e PI5 apresentaram desvios por utilizarem como antagonistas de suas produções termos generalizados como “todo mundo”, “ninguém” e os “outros”, ao invés da figura de outro animal. Observando a segunda versão desses textos, ficou perceptível que houve uma substituição desses termos por outros mais apropriados para o gênero trabalhado.

No caso da PF2, o antagonista deixou de ser “todo mundo” para dar lugar ao “burro”; na PF5, o porco passou a ter como opositor “os outros animais”, não determinando especificamente de quais animais se estava falando; todavia, mostra que um grupo de animais não concordava com a atitude egoísta do porco, passando a assumir virtudes contrárias a do protagonista.

Após esse detalhamento referente às investigações feitas em relação a cada produção final dos alunos, cabe nesse momento ressaltar mais um apontamento que foi observado nas produções iniciais dos discentes. As produções analisadas utilizaram-se da versão do texto em prosa, no entanto, como foi constatado nas primeiras análises, eles não souberam organizar seus textos em parágrafos. Observou-se que tais alunos não tinham um conhecimento necessário para estruturar seus textos dessa forma, mesmo

porque suas produções iniciais foram bastante resumidas. De modo geral, os alunos narraram a sequência de fatos em períodos curtos, organizados em um único parágrafo, que variava de sete a nove linhas em cada texto, e sem recuo de margem no início.

Essa falha foi trabalhada nos módulos para que os alunos adquirissem conhecimento a esse respeito e enquadrassem mais adequadamente seus textos aos padrões estruturais característicos do gênero, na versão em prosa.

Ao observar a segunda versão das produções dos alunos (que podem ser vistas na íntegra no anexo M), constata-se uma conformidade maior em relação à organização estrutural do texto. Os alunos mostraram, na reescrita dos textos, uma construção mais harmônica em relação à composição do gênero textual fábula, ordenando-o em parágrafos.

Diante dessas análises comparativas das produções iniciais e finais dos discentes, no que se refere à estrutura do gênero fábula, ficou constatado que os alunos participantes da pesquisa conseguiram assimilar o conhecimento em relação a esse aspecto. A próxima abordagem mostrará se a mesma evolução aconteceu com relação ao aspecto da textualidade nas reescritas dos alunos.

4.2 TEXTUALIDADE

Referente ao aspecto da textualidade, que corresponde basicamente ao processo de estabelecer coesão e coerência para construir um texto, foi possível perceber, na primeira análise, muitos desvios a esse respeito na escrita dos alunos: expressões repetitivas, reincidência dos pronomes ele/ela e utilização do discurso direto de forma incoerente. Após o processo interventivo sobre esses equívocos, será exibida no Quadro 14 a evolução dos alunos, a começar pela menor repetição de expressões dentro dos textos.

Quadro 14:
Expressões repetitivas – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPRESSÕES REPETITIVAS	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	...que a borboleta era o bichinho mais bonito ...elas viram borboleta depois e vão ficar bonita então para que ter inveja das borboleta se elas vão fica bonita tamben então não tem que ser invejoso que isso é muito feio e Deus não gosta de quen é invejoso então não tenha invejaa <u>borboleta</u> resolveu organizar um desfile para que escolhesse a rainha mais bela daquele jardim. Ela tinha certeza que ia ganhar, mais também queria umilhar a <u>lagata</u> e colocou a coitadinha para ser sua concorrete...
2	... aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado e aí todo mundo ficou rindo dele...	...Um dia ele e o burro saíram pra passear <u>e</u> acabaram sofrendo um acidente. <u>Caíram</u> dentro de um buraco <u>e</u> não podia sair.
5	...nunca mais eu vou ser egoista e vou dividi minhas coiza com os outros porque vai ser melhor não adiata nada eu quere as coiza só pra mi e ser ruin pros outro e melhor eu ser amigo dos outro e ser mais legal porque senão ningen vai gusta de mi...	Um dia esse porco fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele . Os outros animais da fazenda ficaram muito chateado porque trouseram presente pra o aniversariante e ele não deu nada a ninguém...

Continuação do Quadro 14

6	... ai os bichos dissero ... ai os bicho fizeram uma festa da ora... ai os bichos dissero por que...	... Os animais não aguentava mas aquele macaco, porque ele ria de um, depois mangava de outro e ainda inventava conversa da vida de todo mundo. Até que um dia , os animais da floresta resolveram aprontar uma com ele... os bichos <u>perguntavam:</u> - <u>Macaco, você não vai pra grande festa do rei leão?</u> Só você que não foi convidado...
---	---	--

Fonte: Primária

Como se pode observar nos fragmentos do Quadro 14, ocorreu uma evolução significativa referente ao aspecto de coesão textual. Os alunos ao repetirem algumas palavras, mostravam que não tinham um conhecimento a respeito de outras formas de se referir a termos já mencionados anteriormente, o que ajuda a estabelecer a conexão entre as partes do texto, e por isso cometeram essas falhas na primeira produção.

Ao se observar o fragmento da PF1, pode-se constatar que esse equívoco não foi mais encontrado. O aluno organizou melhor as ideias que queria transmitir e passou a utilizar termos de mesmo valor semântico, para fazer menção a algum referente, como a palavra “ela” e “a coitadinha”, destacadas em negrito, para fazer referir-se à “borboleta” e à “lagarta”, respectivamente.

No que se refere às observações feitas na PF2, também foi possível constatar bons resultados em termos de textualidade. Na reescrita do seu texto, o aluno foi mais cuidadoso e detalhista ao buscar se expressar, garantindo uma melhor compreensão por parte do leitor. Nessa segunda produção, o aluno passou a utilizar outros elementos para separar os períodos que compunham seu texto, como mostra o fragmento correspondente no quadro anterior, como sinais de pontuação e conectores (esses elementos foram sublinhados no trecho para uma melhor visualização), evitando expressões reincidentes, como ocorreu na primeira produção com a expressão “aí”.

No que tange às observações feitas acerca do texto 5, a sua primeira versão foi marcada pela prolixidade, uma vez que, em algumas situações, o autor foi impreciso e redundante comprometendo a clareza e a informatividade do texto, e isso se deu pelo fato dele se utilizar várias vezes das mesmas expressões. No entanto, após o processo interventivo, o aluno apresentou uma escrita mais coesa e significativa, demonstrada na segunda versão da sua produção, com a utilização de termos anafóricos, destacados em negrito, para remeter ao referente “porco”, evitando a repetição dessa palavra.

Na PF6, também foi observada uma melhor organização textual em relação à sua primeira versão. Alguns desvios que apareceram na PI6, foram sanados na sua reescrita, como a recorrência do termo “aí” que deixou de acontecer na segunda versão do texto, pois o aluno passou a utilizar outros mecanismos, como advérbios e/ou locuções adverbiais (destacados em negrito no texto), para que a coesão textual acontecesse.

Percebe-se por meio dessa evolução que o aluno passou a conhecer uma variedade maior de conectores capazes de estabelecer relações de coesão na sua escrita, e deu, assim, maior significância ao seu texto. No Quadro 15 serão apresentados os fragmentos dos textos discentes que foram marcados pela reincidência dos pronomes ele/ela, usados para estabelecer referência anafórica.

Quadro 15:

Reincidência dos pronomes ele/ela – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA REINCIDÊNCIA DOS PRONOMES ELE/ELA NOS TEXTOS	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
2	...aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado e aí todo mundo ficou rindo dele <u>O cavalo</u> era muito vaidoso e metido e ninguém gostava dele por isso. Ele sempre dizia... Um dia ele e o <u>burro</u> saíram pra passear e acabaram sofrendo um acidente. Cairam dentro de um buraco e não podia sair. Os outros animais da fazenda vinheram socorre- los ...

Continuação do Quadro 15

3	...o cachoro deixo ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orivel tão feia que ninguei queria namora com ela e ela foi atras do porco ispinho e ele dise tanbem não quero mas você por que ela agora estava muito feia pra eleQuando ela ia andando pela estrada, encontrou com um cachorro muito brabo que começou a correr atrás dela. Os dois começaram a brigar, mais a coitada saiu na pior...
4	...animais que ela achava buro. Ela dizia vocês não sabe de nada e eu sei de tudo. Um dia ela estava mangano dos pexinho que não sabia vuá mais ela também... ela pensa que sabe de tudo mais tem coisa que ela não sabe...	...Teve uma vez que a sábia ave estava zombado do peixe que vivia no rio por ele não saber voar e ficou voando pra lá e pra cá para fazer inveja ao coitado ...
5	... ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguem, teve uma vez que ele não... ele fico duenti depois dese dia ele dise nunca mas eu vou ser egoista...	...Um dia esse porco fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele . Os outros animais da fazenda ficaram muito chateado porque trouseram presente pra o aniversariante e ele não deu nada a ninguém.
6	... ele era muito fofuquero... não vamo mas falar com ele ai os bicho fizeram... e ele ficou muito triste...	...Tinha uma floresta em que viviam <u> muitos animais</u> . Todos se davam muito bem...

Fonte: Primária

Referindo-se a reincidência dos pronomes anafóricos ele/ela nas primeiras produções dos alunos, que prejudicou a clareza e a informatividade dos textos, pode-se notar que, após as intervenções aplicadas, esses desvios foram amenizados. É possível observar na PF2 que o aluno organizou melhor as ideias expressas no seu texto, evitando que o uso dos pronomes supracitados prejudicasse o entendimento do texto. Vale destacar que os termos referentes encontram-se sublinhados nos fragmentos

expostos no quadro 15, e as anáforas, citadas estão destacadas em negrito (o mesmo se dará nos outros fragmentos analisados).

Na PF3, o aluno já se utiliza de outras expressões para fazer menção ao referente, como nas expressões: “ela” e “coitada” para se remeter à gata e “os dois”, referindo-se à gata e ao cachorro. Com isso, observa-se que o aluno percebeu que pode utilizar outras expressões, além dos pronomes pessoais, para se referir a um termo expresso anteriormente, estabelecendo uma conexão de sentido entre as orações que vão compor o seu texto.

A PF4 também apresentou a utilização de outras expressões anafóricas como: “a sábia ave”, para se referir à coruja e “o coitado” para se referir ao peixe. Os pronomes ele(a), também apareceram no texto, mas com menor incidência em relação à primeira produção

No que se refere a PF5, também foi notável a presença de outros termos anafóricos diferentes dos utilizados na primeira versão, como o pronome demonstrativo “esse”, acompanhando a palavra “porco”, para marcar que tal substantivo já foi mencionado anteriormente; ocorreu ainda a utilização do termo “o aniversariante” para se referir ao mesmo referente.

Também foram encontradas anáforas na PF6, evitando a necessidade de se utilizar tantas vezes a mesma referência, como ocorreu na produção inicial desse texto, como na expressão “todos”, para se referir ao referente “muitos animais”.

No Quadro 16 será mostrado como os alunos passaram a construir o discurso direto dentro dos seus textos, após o processo de intervenção.

Quadro 16:

Utilização do discurso direto – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO DISCURSO DIRETO NO TEXTO	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
3	...o porco ispinho dise você não quer <u>namora comigo</u> . A gata dise não <u>quero</u> porque você é muito feio...	...Depois do pedido a gata respondeu: – Você está louco? Você é muito feio para mim eu mereço coisa

		melhor...
4	... Ela dizia vocês não sabe de nada e eu <u>sei</u> de tudo...	...Ela sempre dizia: – Vocês não sabem de nada e eu sei de tudo.
5	... depois dese dia ele dise nunca mais eu <u>vou ser</u> egoista e <u>vou dividi</u> minhas coiza com os outros...	... ficou pensano: – Perdi meus amigos por causa do meu egoismo e agora estou doente e triste...
6	... aí os bicho diserovamo da uma lição nese macaco não <u>vamo</u> mas falar com ele...	... os bichos perguntavam: – Macaco, você não vai pra grande festa do rei leão? Só você que não foi convidado...

Fonte: Primária

Como falha na produção inicial, os alunos inseriam o discurso direto dentro de suas frases misturando personagens e narrador, além de não utilizarem mecanismos necessários para fazer a distinção entre o discurso direto e o indireto. Dessa forma, a coerência do texto foi comprometida, fazendo-se necessária uma intervenção nesse sentido para que os alunos aprimorassem seus textos em um momento de reescrita.

Ao comparar as duas versões dos textos, pode-se constatar que ocorreu um progresso significativo nas produções finais, considerando que os alunos compreenderam a necessidade de se marcar o tipo de discurso que seu texto apresenta para o ganho de sentido, assim como compreenderam o efeito que cada tipo de discurso traz ao texto. Desse modo, passaram a utilizar um verbo de elocução acompanhado dos dois pontos para indicar a introdução da fala do personagem, a qual aparece em outro parágrafo, precedida de um travessão.

Finalizando as análises referentes à textualidade das produções discentes, será dado prosseguimento às investigações voltadas para o aspecto linguístico da escrita dos alunos.

4.3 ELEMENTOS LINGUÍSTICOS

Com base no terceiro e último critério de análise dessa pesquisa, que corresponde aos elementos linguísticos, será apresentada na sequência, a evolução dos alunos em relação aos problemas detectados na produção inicial. Vale ressaltar que, referente ao aspecto linguístico, muitos desvios foram encontrados; no entanto, devido à abrangência dos conteúdos que precisariam ser trabalhados em um curto espaço de tempo, foi feita a seleção de alguns desses problemas para que se obtivesse um resultado significativo, no qual pudesse ser demonstrado neste trabalho.

Sendo assim, a atividade voltada para a evolução do aluno no que tange à obediência à norma culta padrão da língua, nessa pesquisa, abordou questões de ordem ortográfica, pontuação e concordância verbal e nominal. Os quadros seguintes e suas referidas análises apresentarão essas abordagens.

Quadro 17:

Ortografia – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA ORTOGRAFIA	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	a borboleta era o bichinho mais bonito do jardin ... se elas vão ficar bunita tamben ... não tenha inveja de ninguen ...	Havia um belo jardim onde muitos bichinhos viviam felizes... mais também queria umilhar... mais ninguém tinha visto a lagata já fazia algum tempo.
2	... vaidade e uma coisa ruin que não leva ningen a nada... ele ficou muito arebentado ... se ele fose legal todo mundo ia ter pena dele	ningem gostava dele por isso... vamos salvar só o burro que é umilde e nosso amigo...

Continuação do quadro 17

3	...A gata dise não quero porque você é muito feio... e o cachoro deixou ela toda sem pelo e rabugenta... ele dise tambem não quero mas você...	...um simpático porco-espinho estava passeado perto de sua toca quando derrepente viu passando por lá... encontrou com um cachorro muito brabo... ficou toda arrepiaada e rabujenta... Eu também mereço coisa melhor.
4	...ficava rino dos outros animais que ela achava buro...	...e começa a grita pedindo socorro...
5	...depois dese dia ele dise nunca mais eu vou ser egoista... não adianta nada eu quero as coisa só pra mi e ser ruin pros outro... vão acha é bon quando eu tive duenti e vão ri ben muito de miUm dia esse porco fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele... ele era muito ruim e egoista... Não apareceu nem um amigo pra ajudá...
6	Quem com fero ferre com fero sera ferido... Iso que dize que o que voce fais de mau com algem um dia algem vai faze iso tambem com voce...	...Se ele não fosse fofoqueiro e gaiato estaria na festa com os outros... quem com ferro ferre com ferro será ferido .

Fonte: Primária

No que tange ao aspecto ortográfico das produções finais dos alunos, ocorreu uma melhoria significativa nesse sentido. Como foi bordado na primeira análise, foram detectados nos textos dos alunos desvios ortográficos de diferentes naturezas, no entanto para esta pesquisa, o enfoque foi dado para as falhas ortográficas referentes ao uso de “r” ou “rr”, “s” ou “ss”, “m” ou “n”.

Ao se verificar o Quadro 8 (p. 69), percebe-se que, após o trabalho de intervenção, os desvios ortográficos dessa ordem não foram mais detectados. Vale ressaltar que nos fragmentos do Quadro 17, as palavras que se utilizam desses mecanismos em sua escrita aparecem destacadas em negrito nas duas versões, para que seja possível observar a evolução do discente nesse sentido.

O equívoco marcante encontrado na primeira versão da PF1 foi quanto ao uso de n no final das palavras como: “jardin”, “tambén” e “ninguén”. Na segunda produção do aluno, não foram encontrados desvios quanto a isso, pois essas mesmas palavras apareceram novamente na versão final do texto, com suas falhas superadas.

No segundo texto, PF2, além de apresentar o mesmo equívoco encontrado na primeira versão do texto 1, quanto ao uso de “n” ou “m”, notou-se também palavras grafadas erroneamente com um só “r” e/ou “s”, ao invés de dois. Na reescrita desse texto, foi possível observar uma correção dessas falhas ao averiguarem-se as palavras destacadas no fragmento: “jardim”, “ninguém”, “burro” e “nosso”. Essas duas últimas palavras não apareceram na PI2, e foi constatado que o produtor não tinha o conhecimento suficiente que o permitisse escrevê-las respeitando as normas gramaticais, o que pode ser comprovado pela presença de outras palavras com o mesmo problema na primeira versão, como: “arebentado” ao invés de arrebentado e “fose” ao invés de fosse.

Dessa mesma forma ocorreu na PF3, produção na qual foram destacadas, no fragmento, palavras grafadas corretamente quanto ao uso dessas normas gramaticais abordadas, mostrando que falhas ocorridas na primeira versão deixaram de acontecer na segunda.

Na PF4, foi destacada a palavra “socorro” dentro do texto em comparação a palavra “buro” na PI4, para que fosse possível constatar que a deficiência existente na escrita discente, nesse sentido, foi superada na segunda produção. Quanto aos quinto e sexto textos investigados, a situação foi semelhante, pois neles também as palavras que apresentavam esses mesmos desvios de ordem ortográfica, na primeira versão, passaram por uma reavaliação. Tanto é que esses equívocos não se fizeram presentes na sua última versão, de forma a se concluir que, quanto a esse conhecimento ortográfico-gramatical, todos os alunos analisados obtiveram êxito.

Na sequência, serão analisadas às questões referentes à pontuação nos textos investigados.

Quadro 18:

Pontuação – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA PONTUAÇÃO	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	...Todo mundo ficava dizeno que a borboleta era o bichinho mais bonito do jardim e que a lagata era a mais feia e nogenta só que elas viram borboleta depois e vão ficar bunita...	Havia um belo jardim onde muitos bichinhos viviam felizes. Nesse jardim todos diziam... Certo dia, a borboleta... a borboleta disse: - Você se escondeu porque... Mas derrepente, quando...
2	...que não leva ningen a nada tinha um cavalo que só queria...	O cavalo era muito vaidoso e metido e ninguém gostava dele por isso. Ele sempre dizia para o burro: - Você é muito relachado, não toma banho, não cuida do seu pelo nem do seu casco. Você devia ser como eu, bonito, vaidoso, forte e elegante.
3	...o porco ispinho dise você não quer namora comigo. A gata dise não quero porque...	... a gata respondeu: - Você está louco?...
4	...Um dia ela estava mangano dos pexinho que não sabia vuá mais ela também não sabe nadá então pra que fica zoano os outros, ela pensa que...	Teve uma vez que sábia ave estava zombado o peixe que vivia no rio por ele não saber voar e ficou voando pra lá e pra cá para fazer inveja ao coitado. Quando derrepente ela bate do galho
5	...ele quer tudo pra ele e não divide nada com ningen, teve uma veis que... depois dese dia ele dise nunca mais eu vou ser egoista e vou dividi minhas coiza com os outros...	Ele comeu tanto, mais tanto que a noite começou a passar mal. Não apareceu nem um amigo pra ajudá e nessa hora ele ficou pensano: - Perdi meus amigos por causa do meu egoismo e agora estou doente e triste.

Continuação do quadro 18

6	...Teve uma ves que o macaco ficava falano da vida de todos os bicho da floresta ele era muito fofuquero aí os bichos disero vamo da uma lição nese macaco...	Os animais não aguentava mais aquele macaco, porque ele ria de um, depois mangava de outro e ainda inventava conversa da vida de todo mundo. Até que um dia, os animais...
---	--	--

Fonte: Primária

Partindo para uma segunda análise em relação à pontuação dos textos discentes, baseada nas produções finais desses alunos, pode-se perceber que ocorreu um aprimoramento nesse sentido e as produções discentes ganharam mais informatividade e sentido.

Da mesma forma que foi feito na primeira análise, os fragmentos das segundas versões dos textos produzidos pelos alunos apresentam duas palavras seguidas destacadas em negrito, para uma melhor visualização do lugar no texto em que o aluno utilizou a pontuação.

Na PF1, observa-se que o aluno já se utiliza do ponto final para sinalizar o encerramento de uma ideia exposta e concluída no texto, ou seja, o período terminou e, por ele ser constituído de uma frase declarativa, é correto o uso do ponto final nessa situação, como foi feito pelo aluno. Outro fator positivo observado nesse texto foi quanto ao uso da vírgula para separar adjuntos adverbiais no início da frase, como ocorreu em: “Nesse jardim, todos diziam...” e “Derrepente, quando...”. Também foi observado que, como o aluno nessa segunda versão optou pelo discurso direto, ele fez uso da pontuação adequada para essa situação, utilizando os dois pontos depois do verbo *discendi*, assim como utilizou o travessão no parágrafo seguinte para introduzir a fala do personagem.

Na PF2 ocorreu a mesma evolução mencionada na análise da PF1. O aluno passou a utilizar o ponto final para marcar o encerramento do período e também usou corretamente a pontuação adequada na estrutura do discurso direto ao exposto em seu texto, assim como usou a vírgula para separar itens de uma enumeração: “bonito, vaidoso, forte e elegante.”

Na PF3, foi corrigida a forma como o aluno estruturou o discurso direto dentro do seu texto, apresentando a devida pontuação para essa situação; além disso, ele fez

uso do sinal de interrogação para indicar uma pergunta feita pelo personagem. Na primeira versão, o aluno não percebeu essa entonação, utilizando o ponto final de forma equivocada para finalizar uma frase interrogativa.

Sobre as PF4 e PF5, que apresentaram na primeira versão falhas semelhantes, uma vez que os seus produtores utilizaram a vírgula ao invés do ponto para encerrar um período, pode-se notar que no momento da reescrita dos textos esses equívocos diminuíram, ficando claro para esses alunos as situações em que se deve usar a vírgula ou o ponto final, mesmo que os dois sinais marquem uma pausa no texto. Ainda sobre essas produções, pode-se perceber que a estruturação do discurso direto se aprimorou em relação à primeira versão e que a pontuação neste caso foi usada de forma adequada.

O quadro que se apresenta na sequência, seguido das respectivas análises, corresponde ao último critério a ser analisado nesta pesquisa dentro do aspecto linguístico nos textos discentes: concordância verbal e nominal.

Quadro 19:
Concordância verbal e nominal – Comparação entre a produção inicial e a produção final

NUMERAÇÃO DOS FRAGMENTOS	TRANSCRIÇÃO DOS FRAGMENTOS DAS FÁBULAS PARA A COMPARAÇÃO E ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL	
	PRODUÇÃO INICIAL PI	PRODUÇÃO FINAL PF
1	...só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita... que as coisa muda.	Havia um belo jardim onde muitos bichinhos viviam felizes. Nesse jardim todos diziam que a borboleta era...
4	...dos pexinho que não sabia vuá... e os outros sabe...	...Vocês não sabem de nada e eusei de tudo...
5	vou dividi minhas coiza... e melhor eu ser amigo dos outro...	...Os outros animais da fazenda ficaram muito chateado porque trouseram presente pra o aniversariante e ele não deu nada a ninguém.

Continuação do quadro 19

6	...vida de todos os bicho... os bicho fizeram uma festa...	...Tinha uma floresta em que viviam muitos animais.Todos se davam muito bem lá, mas tinha um macaco que infernizava a vida de todo mundo pois ele era muito fofoqueiro e gaiato...
---	--	---

Fonte: Primária

Ao se analisar os quatro textos que apresentaram desvios referentes à concordância entre nomes e verbos, foi possível constatar que os equívocos com relação a isso na primeira versão foram amenizados na segunda produção. Não necessariamente na mesma expressão, pois como os textos discentes sofreram significativas transformações entre as duas versões, apareceram nas PF novos períodos, nos quais se observou que, quando o sujeito da frase encontrava-se no plural, o verbo também seguia esse número, assim como também faziam os predicativos referentes a esses sujeitos e seus adjuntos adnominais, ou seja, os alunos assimilaram o conhecimento a esse respeito.

No entanto, vale ressaltar que, na PF5, foi detectado um desvio dessa ordem. O aluno, ao escrever: “Os outros animais da fazenda ficaram muito chateado”, fez a concordância correta entre o sujeito e seus adjuntos e entre o sujeito e o verbo, não levando essa combinação de plural para o predicativo do sujeito: “chateado”. Entretanto, devido a essa ser uma pequena falha encontrada nas investigações sobre esse aspecto, pode-se de forma geral considerar que o resultado dessa análise foi satisfatório.

Com o encerramento das comparações entre a produção inicial e a produção final dos alunos, acompanhadas de suas respectivas análises, pôde-se constatar que os resultados da intervenção foram satisfatórios e relevantes, tanto para os alunos quando para a professora-pesquisadora, que teve a oportunidade de rever conceitos acerca da importância da prática docente. Cabe ressaltar que tal processo não se encerra com o desfecho das etapas de uma sequência didática, pois o trabalho de intervenção deve ser contínuo e permanente, servindo de suporte para que a aprendizagem dos alunos de fato se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu a partir da percepção das dificuldades apresentadas na escrita dos alunos recém-chegados à segunda fase do ensino fundamental. Em muitos casos, os professores de língua portuguesa, ao acolherem esses alunos para dar continuidade aos ensinamentos linguísticos, constatam que se torna difícil prosseguir sua tarefa, pois as bases do ensino da língua não foram bem desenvolvidas nas séries anteriores.

Dessa forma, encontrou-se no trabalho com a sequência didática um recurso capaz de permitir ao professor uma melhoria por parte do aluno, voltando-se pontualmente para suas principais dificuldades de escrita. O gênero fábula se adequa perfeitamente a esse cenário, sobretudo devido à faixa etária e ao ano/série dos alunos envolvidos na pesquisa, os quais ainda se sentem atraídos pela ludicidade característica desse texto e por sua linguagem clara e de fácil compreensão. Acredita-se que esse fator poderia levar os discentes a terem um interesse e uma facilidade maior de aprendizado, para que depois pudessem vir trabalhos com gêneros mais complexos.

Diante disso, foi concebida a proposta dessa pesquisa de aprimorar as práticas de escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, por meio de uma sequência didática, trabalhando o gênero fábula. Com a execução dessa ideia, foi elaborada, neste último capítulo, uma descrição de alguns pontos que mereceram destaque neste processo. Com base em reflexões acerca desse trabalho, serão expostas algumas considerações a respeito da efetivação da referida proposta.

Um dos principais pontos a ser considerado, baseado nas apresentações feitas nos capítulos anteriores e nas investigações ocorridas, é que a concepção de ensino de práticas de escrita, utilizando-se das fábulas por meio de uma Sequência Didática, alcançou resultados bastante satisfatórios. Esses resultados foram constatados no progresso pelo qual passaram as produções discentes ao se comparar a primeira versão e a última. A prática da reescrita concedeu aos discentes a possibilidade de acerto, apoiando-se, para tanto, nas suas próprias falhas, tornando a assimilação do conhecimento mais efetiva e concreta.

Dessa forma, percebeu-se que os objetivos almejados foram alcançados, pois, de modo geral, buscou-se contribuir para o aprimoramento da competência escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir da utilização de uma sequência Didática com o gênero discursivo fábula. Especificamente a referida pesquisa se propunha a

diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir do gênero fábula; aplicar uma Sequência Didática a partir das orientações de Dolz (2004), Noverraz (2004) e Schneuwly (2004) e analisar os resultados dessa aplicação a fim de se constatar o processo de evolução do aluno no que tange à escrita. Com base no alcance dessas metas, reforçou-se a afirmação de um resultado positivo e significativo baseados na proposta da pesquisa.

O aluno, ao alcançar essa evolução, mostrou suas habilidades comunicacionais mais aprimoradas, podendo utilizá-las em outras atividades discursivas em que a escrita seja o veículo da comunicação. O trabalho com a fábula permitiu aos alunos uma melhor organização e desempenho na construção de textos narrativos, tão presentes e relevantes nas práticas sociais de linguagem.

Como foi mostrado em situações anteriores, a produção inicial dos alunos possibilitou à pesquisa exibir o nível da dificuldade que os alunos apresentavam em relação à sua escrita, na qual muitos equívocos se evidenciaram. Quanto às questões estruturais do gênero, observou-se que esses alunos tinham um conhecimento bastante restrito acerca desse aspecto, no sentido de desorganização dos parágrafos, ausência ou desordem da apresentação dos elementos da narrativa dentro do texto e título não condizente com o perfil do gênero. No que tange ao aspecto da textualidade, evidenciou-se elementos que comprometiam a coesão e a coerência do texto, como prolixidade e redundância. No aspecto linguístico, foram encontrados desvios de ordem ortográfica, de pontuação e de concordância.

Diante dessa primeira análise, deu-se início às elaborações de módulos que fossem capazes de intervir nessas falhas de forma adequada a ponto de eliminá-las. Com base nos três aspectos analisados nas produções discentes (estrutural, de textualidade e linguístico), foram desenvolvidos três módulos, cada um voltado para um desses aspectos. Por meio de aulas expositivas, diálogos exploratórios dos conteúdos, atividades dinâmicas e da prática da reescrita, foi possível trabalhar os problemas detectados nas produções iniciais dos alunos, visto que estes aprimoraram sua escrita, como pôde ser constatado na segunda produção.

Participando das atividades de intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de observar suas próprias falhas, refletir sobre elas e compreendê-las de forma a superá-las no momento de reescrita, evitando que esses equívocos se repetissem em outros momentos. Com essa prática intervencionista, a aprendizagem se solidificou,

possibilitando a melhora na qualidade dos textos e na competência linguística dos alunos.

Vale ainda salientar que os procedimentos da Sequência Didática, utilizados nessa proposta para orientar a produção de uma fábula, possibilitou aos estudantes um conhecimento mais aprofundado a respeito desse gênero pertencente ao universo narrativo, em que, para contar uma história, é preciso organização, clareza, conexão entre as ideias expostas e coerência, para que o propósito comunicativo do texto seja alcançado. Por meio das atividades propostas na Sequência Didática, transmitiu-se ao aluno o conhecimento do contexto em que o gênero se insere, das suas peculiaridades e da intenção do autor.

Para isso, foi preciso um aprofundamento do conhecimento a respeito da Sequência Didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Da mesma forma que uma análise reflexiva acerca da concepção de gênero discursivo sob a ótica de Bakhtin (2003), também se recorreu às contribuições de Marcuschi (2001), Koch (2002; 2004; 2006), e Cavalcante (2013), no que se refere ao gênero. Com o apoio dos estudos e reflexões sobre essas teorias, as análises dessa pesquisa puderam consolidar-se de forma efetiva, tornando possível a elaboração da proposta didática de intervenção aplicada e apresentada neste trabalho.

Quanto ao papel do professor nessa dinâmica, para que ele consiga promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos no trabalho com a escrita, faz-se necessário um redimensionamento de sua prática pedagógica, em que ele possa assumir a função de mediador de conhecimento, afastando-se do perfil tradicional de “transferidor” do saber, no qual os alunos recebem dele respostas prontas e acabadas, sem nenhuma interação e diálogo referente aos conteúdos curriculares abordados. Isso já pode ser percebido na própria proposta da Sequência Didática, a qual se dirige para uma abordagem didático-metodológica que resulta numa mudança referente a um novo posicionamento e um novo pensamento em relação ao trabalho docente.

Essa postura foi adotada pela professora-pesquisadora no seu trabalho de intervenção, na qual as relações dialógicas e de interação fizeram-se presentes nas aulas entre ela e os alunos e entre os próprios alunos, permitindo que os discentes se tornassem sujeitos de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento passou a ser construído por meio das próprias constatações e conclusões dos alunos, superando suas principais dificuldades de escrita. Com base nessa ação, esses discentes foram

incentivados a refletir antes de escrever e, após essa prática, a avaliar seus próprios textos e a si mesmos.

É por meio dessa interação, que deve existir em sala de aula, que o professor pode se dar conta do que realmente foi assimilado pelo aluno e o que precisa ser revisto, para que assim ele construa saberes pertinentes à realidade e à necessidade linguístico-comunicacional desse aluno.

Assim sendo, pode-se concluir, na parte final desta pesquisa, que as abordagens de ensino e aprendizagem, guiadas pelas orientações de uma Sequência Didática, permitiram uma melhoria na qualidade da escrita dos alunos, servindo de suporte para que os professores de língua portuguesa possam dar continuidade à sua tarefa de estimular o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos de forma satisfatória. É notório que a exploração orientada de um gênero discursivo pode permitir o avanço dos alunos na prática da escrita nas mais diversas situações comunicativas, mediada por metodologias de ensino que permitam o raciocínio do aluno e não a memorização de regras.

Tudo isso, atrelado a uma prática docente consciente da necessidade de desenvolver o pensamento do aluno, podem fazer com que estes saiam da escola com suas competências linguístico-discursivas bem desenvolvidas, tornando-se capazes de se inserirem adequadamente nas mais diversas situações de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Orgs.]; Ângela B. Kleiman... [ET AL.]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Fábulas fabulosas*. In: *Práticas de leitura/ Maria Angélica freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (Orgs.)* – Brasília: ministério da Educação, 2006.
Disponível em:
<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf#page51>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *A interação verbal*. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*, 1998.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Gramática: **texto e reflexão**. São Paulo: atual, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000, p. 163-183.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-127.
- GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, I. G. A. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, I. G. A. *Introdução a linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, I. G. A. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. A.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, I. G. A. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 35ª Ed. Rio de Janeiro – José Olympio, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual, Análise e Gênero e Compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A. P. et al (Orgs. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro. Editora Lucena, 2002.

NASCIMENTO, F. S.; SCARELI, G. *As fábulas na contemporaneidade: um estudo sobre “o Lobo e o cão” de Esopo*. In: V Colóquio Internacional “Educação e 2º Semestre de 2012 - Edição IV Contemporaneidade”, 2011, São Cristóvão – SE. Anais. São Cristóvão: V Colóquio Internacional, 2011, p. 1-12.

MORESI, Eduardo. *Metodologia da Pesquisa*. Universidade Católica de Brasília – UCB. 2003. Disponível em:

<http://ftp.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de aula para a primeira etapa da sequência didática

Objetivo geral:

Compreender a proposta do projeto a ser executado

Objetivos específicos

Identificar as especificações das situações e intenções comunicativas em que ocorrerá a produção de uma fábula;

Reconhecer a fábula como um texto narrativo com base nas suas características estruturais e

Identificar os elementos constitutivos do gênero fábula.

Conteúdo

O gênero fábula, suas características e elementos constitutivos

Procedimentos metodológicos

Aula expositiva;

Leitura e análise de fábulas,

Exercícios escritos explorando o gênero fábula.

Atividades de reescrita.

Recursos metodológicos

Cópias de texto e roteiro de estudo.

Avaliação

Envolvimentos nas discussões realizadas em sala e

Participação nas atividades propostas.

APÊNDICE B – Plano de aula para a aplicação do módulo I

Objetivo geral:

Preparar os alunos para identificar os elementos constituintes do gênero discursivo fábula.

Objetivos específicos.

Permitir ao aluno reconhecer uma adequação mais apropriada entre título e texto;
Identificar a ordem da sequência em que as situações acontecem neste determinado gênero;

Constatar as características dos personagens das fábulas;

Reconhecer no texto noções de espaço e tempo, assim como o tipo de narrador e

Caracterizar a estrutura de um texto narrativo em prosa.

Conteúdo

Elementos constituintes de uma fábula: Título, contexto inicial, apresentação do problema, resolução do problema e moral da história;

Marcadores de espaço, tempo e narrador em uma narrativa e

Estrutura em prosa de uma fábula.

Procedimentos metodológicos

Aula expositiva;

Leitura e análise de fábulas,

Exercícios escritos explorando o gênero fábula.

Atividades de reescrita.

Recursos metodológicos

Cópias de texto e roteiro de estudo.

Avaliação

Envolvimentos nas discussões realizadas em sala e

Participação nas atividades propostas.

APÊNDICE C – Plano de aula para a aplicação do módulo II

Objetivo geral:

Permitir que os alunos compreendessem as noções de coesão e coerência para a constituição de um texto.

Objetivos específicos

Identificar os termos que garantem coesão num texto como anáforas, conectores, substituições lexicais entre outros e
Reconhecer a estruturação dos tipos de discursos dentro dos textos.

Conteúdo

Elementos de coesão e
Noções semântico-estruturais do discurso direto.

Procedimentos metodológicos

Aula expositiva;
Leitura e análise de fábulas,
Exercícios escritos explorando o gênero fábula.
Atividades de reescrita.

Recursos metodológicos

Cópias de texto e roteiro de estudo.

Avaliação

Envolvimentos nas discussões realizadas em sala e
Participação nas atividades propostas.

APÊNDICE D – Plano de aula para a aplicação do módulo III

Objetivo geral:

Aprofundar o conhecimento dos alunos acerca de algumas regras gramaticais que os auxiliariam numa melhor adequação linguísticas no que se refere ao padrão culto da língua

Objetivos específicos.

Reconhecer as situações em que se deve utilizar S ou SS, R ou RR e M ou N depois de vogais;

Identificar no texto escrito a necessidade da utilização da pontuação adequada para cada necessidade discursiva e

Observar as situações da concordância correta que deve se dar entre verbos e nomes.

Conteúdo

Ortografia;

Pontuação e

Concordância verbal e nominal.

Procedimentos metodológicos

Aula expositiva;

Leitura e análise de fábulas,

Exercícios escritos explorando o gênero fábula.

Atividades de reescrita.

Recursos metodológicos

Cópias de texto, roteiro de estudo e data show

Avaliação

Envolvimentos nas discussões realizadas em sala e

Participação nas atividades propostas.

ANEXOS

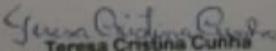
ANEXO – A Certidão de Aprovação pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

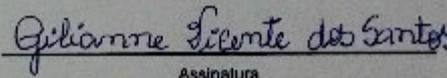
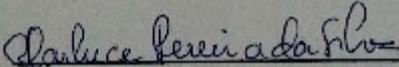
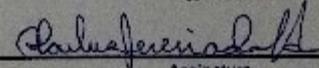
Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 21/07/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, da pesquisadora Gilianne. Prot. nº 0436/16. CAAE: 57373716.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa - PB
☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B – Folha de Rosto da apresentação ao Conselho de Ética

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -- CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: gilianne			
6. CPF: 054.086.174-08		7. Endereço (Rua, n.º): R. Antônio Serrano Navarro Campo MAMANGUAPE PARAIBA 58280000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83991076866	10. Outro Telefone:	11. Email: gill-enry@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Assumo as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>03</u> / <u>06</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
15. Telefone: (83) 3216-7745		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 		CPF: <u>132 508094 20</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>		Profa. Marluce Pereira da Silva Coordenadora do ProFletr@ua / UFPB SIAPE: 6337151	
Data: <u>03</u> / <u>06</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – Carta de Anuência

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MANOEL LOURENÇO
FERNANDES

ENDEREÇO: Rua Josefa Eugênia, nº 23, Centro, Curral de Cima – PB, CEP 58291-000

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é apresentar uma proposta didática voltada para a turma do 6º ano do ensino fundamental, que instrumentalize os alunos para reconhecerem as características do gênero fábula, com foco naquelas que são de caráter sociocomunicativo; leve-os a produzir o referido gênero, considerando as suas marcas sociodiscursivas; desenvolva nos alunos a capacidade de expressar-se coerentemente, contribuindo para torná-los produtores competentes e críticos de textos.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: Prof.^a Dr.^a Carla Alessandra de Melo Bonifácio (EFPB) Carla.bonifacio@hotmail.com e a mestranda Gilianne Vicente dos Santos (UFPB) gili-amy@hotmail.com

Curral de Cima /PB, 07 de junho de 2016.

Nome da Instituição: E.M.E.F MANOEL LOURENÇO FERNANDES

Responsável pela Instituição: Solange Bispo da Silva

Solange Bispo da Silva
Sec. Escolar
Mat. 0079

ANEXO – D TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Gilianne Vicente dos Santos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Lourenço Fernandes sob a orientação da Profª. Drª. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

Os objetivos do estudo são: Diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir do gênero fábula; aplicar uma Sequência Didática a partir das orientações de Dolz (2004) e Noverraz (2004) e Schneuwly (2004) e analisar os resultados dessa aplicação a fim de se constatar o processo de evolução do aluno no que tange à escrita. Assim, o propósito desta pesquisa é colaborar para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

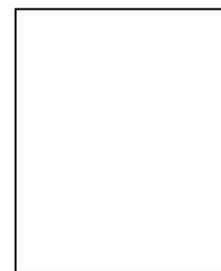
Solicitamos a sua colaboração para *participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa*, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (*se for o caso*). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
Datiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Gilianne Vicente dos Santos.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.I.F. Manoel Lourenço Fernandes, Rua Josefa Eugênia nº 23, Centro, Curral de Cima – PB.

Telefone: 991076866

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O USO DO GÊNERO FÁBULA PARA O APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob minha responsabilidade e da orientadora Prof^ª. Dr^ª. Carla Alessandra de Melo Bonifácio, cujo objetivo é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

A investigação terá caráter intervencionista e obedecerá às seguintes fases no que tange à abordagem do gênero: a) Elaboração da proposta de leitura e escrita de gênero discursivo com base nos procedimentos da Sequência Didática, propostos por Schneuwly e Dolz (2011); b) Descrição e análise da produção inicial escrita realizada pelos alunos, com o intuito de verificar eventuais problemas encontrados nessa produção; c) Elaboração de uma proposta de intervenção que se proponha a sanar os problemas encontrados na fase anterior; d) Descrição e análise da produção final escrita, com o objetivo de verificar quais as características do gênero trabalhado foram efetivamente empregadas pelos alunos nessa produção; e) Comparação das primeira e última descrições a fim de verificar se os módulos trabalhados na proposta de intervenção atingiram os objetivos didáticos propostos; f) Descrição final do processo de escrita do gênero em estudo, enfocando a aprendizagem de suas características linguístico-discursivas.

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido/avaliado pelo professor pode inibir o aluno. Todavia, o procedimento Sequência Didática, escolhido para a presente investigação, prevê esse risco e adota a avaliação formativa, que se concentra no processo de produção e não no texto em si, diminuindo, dessa forma, a pressão por um resultado final e o ajudando a lidar com as próprias dificuldades e a valorizar cada avanço. Por se tratar de uma carta de solicitação, o encaminhamento das atividades deverá ser planejado e avaliado de modo a não tender para questões políticas e partidarismos.

Convém ressaltar que há bom relacionamento entre a professora-pesquisadora; os alunos e as suas famílias e o contexto no qual o processo ocorrerá é conhecido, o que minimiza os riscos. Para os alunos, sujeitos da pesquisa, os benefícios são: 1. A possibilidade de desenvolver sua competência escrita, melhorando a qualidade dos textos que produz; 2. A oportunidade de refletir sobre a própria realidade e sobre os problemas locais, com vistas à superação desses problemas; 3. O estímulo à argumentação, favorecendo a tomada de decisões e defesa de pontos de vista dentro e fora da escola.

Os principais benefícios para a Linguística Aplicada, área na qual se insere este projeto, são: 1. A experiência de uma metodologia de ensino que pode trazer benefícios para alunos com dificuldade de leitura e de escrita; 2. A verificação da adequação do procedimento de Sequência Didática para o ensino do gênero Fábula no 6º ano do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Os textos que servirão de apoio para a nossa intervenção, entre outros que se fizerem necessários, serão retirados do livro “ Fábulas” do autor Monteiro Lobato. O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Gilianne Vicente dos Santos, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: E. M. E. F. Manoel Lourenço Fernandes, Rua Josefa Eugênia, nº 23, Centro, Curral de Cima – PB, CEP 58291-000.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Curral de Cima/PB, ____ de _____ de 2016.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Curral de Cima/PB, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO F – Texto lido e analisados na primeira etapa da sequência didática

O LOBO E O CABRITINHO



Certo dia, um lobo viu um cabritinho que brincava correndo pelos campos longe da casa dos seus pais. Sem nenhuma demora partiu correndo para pegá-lo. Mas o cabritinho, assustado e com muito medo, correu desesperadamente para salvar-se. Depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de devorá-lo. Parou e disse:

- Espere senhor lobo; já compreendi que não tenho como escapar de suas garras, mas antes de ser devorado quero lhe fazer um último pedido.

- Está bem - disse o lobo - se for possível vou atender o seu pedido. O que você quer?

- É que eu gosto muito de música e sempre trago comigo uma gaitinha; gostaria que, antes de me devorar, alegre meus últimos momentos tocando a gaita para eu dançar.

- Está certo. Dê-me essa tal gaita que tocarei. Vamos logo com isso porque estou com fome.

O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente, indo e vindo para todos os lados.

O cabritinho sabia que ali perto havia uma casa com cães pastores. Não demorou muito e os bravos animais chegaram e puseram o lobo para correr desesperadamente.

O cabritinho voltou para casa a salvo e pensando: "Se tivesse ouvido o conselho da minha mãe não teria me metido em encrencas. Nunca mais vou sair às escondidas".

Moral da história

O conselho de nossos pais deve ser seguido porque eles sempre querem o melhor para nós.

Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2015/02/o-lobo-e-o-cabritinho.html>>

ANEXO G – Textos lidos e analisados no módulo**O USO BEM HUMORADO DA VÍRGULA**

Vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária.

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

Pode criar heróis.

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

E vilões.

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação.

<http://chenunes.blogspot.com/2009/07/abi-100-anos-lutando-para-que-ninguem.html>

Disponível em: <<http://chenunes.blogspot.com/2009/07/abi-100-anos-lutando-para-que-ninguem.html>>

ANEXO H – Produção Inicial dos alunos

TEXTO PI1

A lagata que tinha muita inveja da borboleta

Todo mundo ficava dizendo que a borboleta era o bichinho mais bonito do jardim e que a lagata era a mais feia e no entanto só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita então para que ter inveja das borboleta se elas vão ficar bonita também então não tem que ser invejoso que isso é muito feio e Deus não gosta de quem é invejoso então não tenha inveja de ninguém que as coisas mudam.

TEXTO PI2

O cavalo vaidoso

Tem gente que é muito vaidoso que se acha melhor que os outros e acaba se dando mal então a vaidade é uma coisa ruim que não leva ninguém a nada tinha um cavalo que só queria ser melhor que todo mundo aí ele sofreu um acidente e aí ele ficou muito arebentado e aí todo mundo ficou rindo dele que era muito metido se ele fosse legal todo mundo ia ter pena dele e ajudá-lo mais como ele era ruim todo mundo achou que foi pouco ele ter caído e se machucado.

Moral da história é que tá vendo como é ruim ser vaidoso

TEXTO PI3**A gata e o porco ispinho**

Era uma vez um porco ispinho que se apaixonou por uma gata, o porco ispinho disse você não quer namora comigo. A gata disse não quero porque você é muito feio aí a gata pegou uma briga com o cachorro e o cachorro deixou ela toda sem pelo e rabugenta e ela ficou orível tão feia que ninguém queria namora com ela e ela foi atrás do porco ispinho e ele disse também não quero mas você por que ela agora estava muito feia pra ele. Moral da história foi bem feito pra gata pra ela deixa de ser metida.

TEXTO PI4**A coruja que se achava mais que os outros**

A coruja era muito inteligente e ficava rindo dos outros animais que ela achava burro. Ela dizia vocês não sabem de nada e eu sei de tudo. Um dia ela estava brincando com os peixinhos que não sabia nadar mais ela também não sabe nadar então pra que brinca com os outros, ela pensa que sabe de tudo mais tem coisa que ela não sabe e os outros sabem por isso não devemos brincar com ninguém.

TEXTO PI5

O porco era muito egoísta ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguém, teve uma vez que ele não quis dividir sua comida com ninguém e comeu tudo muito mesmo até que ele ficou doente depois disso ele disse nunca mais eu vou ser egoísta e vou dividir minhas coisas com os outros porque vai ser melhor não adianta nada eu quero as coisas só pra mim e ser ruim pros outros e melhor eu ser amigo dos outros e ser mais legal porque senão ninguém vai gostar de mim e vão achar é bom quando eu tive doente e vão lembrar muito de mim.

TEXTO PI6

Quem com ferro fere com ferro será ferido

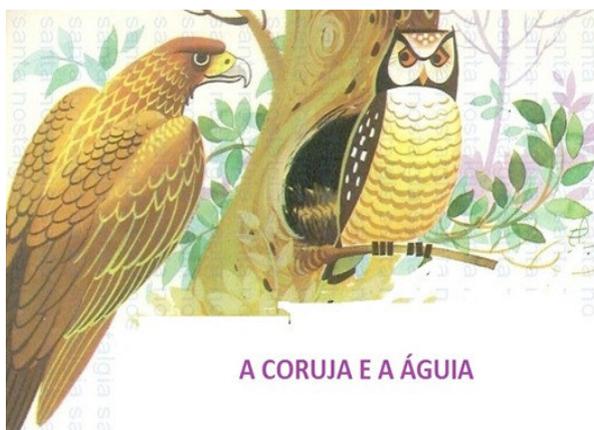
Iso que diz que o que voce faz de mau com alguém um dia alguém vai fazer iso tambem com voce.

Teve uma vez que o macaco ficava falando da vida de todos os bichos da floresta ele era muito fofoquero aí os bichos disseram vamos dar uma lição nesse macaco não vamos falar com ele aí os bichos fizeram uma festa da noite na floresta e não convidaram o macaco e ele ficou muito triste e perguntou, por que voces não me convidaram aí os bichos disseram por que voce é muito fofoquero.

O macaco ficou muito triste por isso ele aprendeu que nunca mais ia fazer mal aos outros por que iso não é legal, se ele fosse bom com os outros ele estaria na festa com os outros animais sim.

ANEXO I– Atividades propostas para a primeira etapa da sequência didática

Leia o texto e responda as questões a seguir.



A CORUJA E A ÁGUIA

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

– Basta de guerra – disse a coruja.

– O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

– Perfeitamente – respondeu a águia.

– Também eu não quero outra coisa. – Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

– Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

– Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitiños de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

– Está feito! – concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenchos dentro, que piavam de bico muito aberto.

– Horríveis bichos! – disse ela. – Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

– Quê? – disse esta admirada. – Eram teus filhos aqueles monstrenquinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

Em: *Fábulas*, Monteiro Lobato, São Paulo, Brasiliense, s/d, 20ª Ed

01. Quem são os personagens principais?

02. Esse texto tem algumas características especiais. Quais são elas?

03. Como a coruja descreveu seus filhotes?

04. Por que a águia não reconheceu os filhotes da coruja?

05. Segundo a moral, há uma diferença no modo de as pessoas perceberem as outras. Explique.

08 Por que esse texto é considerado um texto literário?

4) A moral “ Quem ama o feio, bonito lhe parece”, nos ensina que:

- a) Não devemos amar as pessoas feias
- b) Quando gostamos de alguém, mesmo que ela seja feia nos parecerá ser bonita.
- c) O amor torna as pessoas mais feias
- d) A beleza não é tudo.

5) A razão para a coruja considerar seus filhotes muito bonitos é porque:

- (a) era cega
- (b) era muito convencida
- (c) não enxergava muito bem
- (d) era a mãe deles

6) Essa história trata especialmente de:

- a) incompreensão (b) mentira (c) esperteza (d) ingratidão

7) Esse texto é pertence ao tipo

- (a) narrativo (b) informativo (c) dissertativo (d) injuntivo

8) o texto “ A coruja e a águia” é um gênero textual denominado...?

- a) conto de fadas (b) parábola (c) fábula (d) piada

ANEXO J – Atividades propostas para a realização do módulo I

Atividade 1

Leia os textos e dê um título adequado a cada uma deles.

A

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata.

Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores.

Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

B

Dois galos estavam disputando em feroz luta, o direito de comandar o galinheiro de uma chácara. Por fim, um pôe o outro para correr e é autoproclamado o vencedor.

O Galo derrotado afastou-se e foi se recolher num canto sossegado do galinheiro.

O vencedor, ao contrário, tomado de orgulho e vaidade, voando até o alto de um muro, bateu as asas e exultante cantou com toda sua força.

Uma Águia, que pairava ali perto em busca de alimento, lançou-se sobre ele e com um golpe certo levou-o preso em suas poderosas garras.

O Galo derrotado saiu do seu canto, e daí em diante reinou absoluto livre de concorrência.

C

Relacione cada fábula a uma moral abaixo:

- a) () para o mal agradecido, o injusto parece justo.
- b) () não existe caminho mais curto para o fracasso que orgulho e arrogância
- c) () quem faz o bem, recebe o bem.

Um Lobo, ao se engasgar com um pedaço de osso, contratou uma Garça, para que esta colocasse a cabeça dentro da sua goela, e com seu bico fino e longo pescoço, de lá pudesse retirá-lo.

Mas, claro, todo esse trabalho, não seria em vão. Assim, prometeu que em troca do favor, haveria de lhe dar uma grande soma em dinheiro.

Quando a Garça retirou o osso e finalmente pediu o pagamento combinado, o Lobo, rosnando ferozmente, exclamou:

"Ora, Ora! Você já foi mais que devidamente recompensada. Quando permiti que sua cabeça saísse a salvo de dentro da minha boca, este evidentemente foi o seu pagamento..."

Atividade 2

Leia o texto e responda as questões a seguir:

A Cigarra e a Formiga



Num dia soalheiro de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? - Perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso de arrecadar comida para o Inverno - respondeu-lhe a Formiga. - Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que me hei-de preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... - respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela.

A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história: *Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro.*

- a) Quais são os personagens da história? Que característica humana foi atribuída a cada um deles?

b) Quando aconteceu o encontro dos personagens?

c) Em que momento da história a formiga não tinha nada pra comer?

d) Transcreva um trecho do texto em que o narrador esteja na 1ª pessoa.

e) Transcreva um trecho do texto em que o narrador esteja na 3ª pessoa.

f) Que problema apresentou-se no texto após o contexto inicial?

g) Qual foi a solução para esse problema?

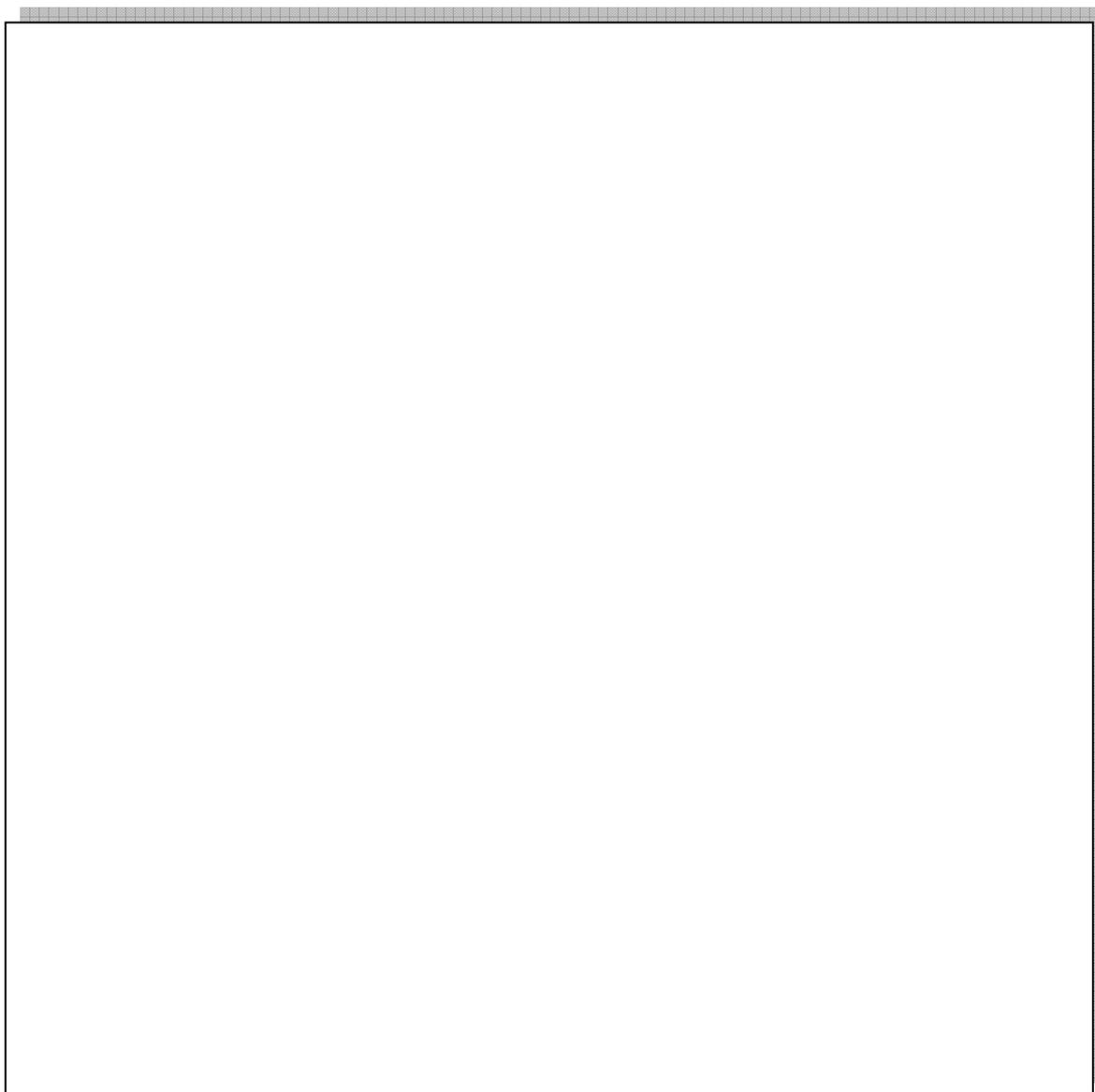
Marque o provérbio popular que mais se adéqua à moral da história.

- () Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
- () Primeiro a obrigação, depois a diversão.
- () Um dia é da caça, o outro é do caçador.
- () Deus ajuda quem cedo madruga

ANEXO K – Atividades propostas para a realização do módulo II

Atividade 1

- a. Utilizem os recortes dos diversos textos trazidos a sala de aula e busquem estabelecer possíveis conexões entre eles formando um texto. Cole abaixo a sua construção.



- b. De acordo com a construção feita no quesito anterior, responda:

Houve coesão entre as informações trazidas nos fragmentos?

A construção pode ser considerada um texto?

A referida construção trás algum sentido comunicativo? Justifique sua resposta.

Atividade 2

1. Reescreva as frases abaixo retirando os termos redundantes ou supérfluos:

- a) Segundo minha opinião, penso que aquela herança deve ser dividida igualmente em duas metades entre os dois filhos herdeiros.
- b) Sinceramente, para ser franco, é melhor começar o trabalho agora do que adiar para depois.
- c) Eu gostei tanto daquele prato de peixe que eu repeti duas vezes.
- d) Este mês ganhei um brinde grátis pela assinatura de uma revista.

2. Faça a reescrita dos fragmentos abaixo e faça a deixá-los menos prolixo e impreciso.

- a) “A borboleta era o bichinho mais bonito do jardim e que a lagarta era o mais feio e nojento. Só que elas viram borboleta depois e vão ficar bonita, então para que ter inveja das borboleta se elas vão fica bonita também.”
- b) “Então não tem que ser invejoso que isso é muito feio e Deus não gosta de quem é invejoso então não tenha inveja de ninguém.”
- c) “O porco era muito egoísta ele queria tudo pra ele e não dividia nada com ninguém, teve uma vez que ele não quis dividi sua comida com ninguém e comeu tudo muito mesmo.”
- d) “Por isso ele aprendeu que nunca mais ia fazer mal aos outros por que isso não é legal, se ele fosse bom com os outros ele estaria na festa com os outros animas se divertindo”.

3. Observe as palavras que se repetem nas frases abaixo e as substitua por outros termos que faça referência a elas para que o texto fique mais claro e preciso.

Ana é minha amiga. Ana me conhece a muito tempo, porque Ana estudou comigo desde a educação infantil. Amanha é o aniversário de Ana e eu não sei o comprar de presente pra Ana.

b) o cão é o melhor amigo do homem, Por isso eu tenho dois cães. Um dia os cães fugiram de casa, aí meu pai saiu correndo atras dos cães, ai meu pai não conseguiu alcançar eles. Aí ele teve que pedir a ajuda de muitos amigos pra tentar encontrar os cães.

Atividade 3

Leia a fábula abaixo.

A Lebre e a tartaruga

Certo dia, a lebre desafiou a tartaruga para uma corrida, argumentando que era mais rápida e que a tartaruga nunca a venceria. A tartaruga começou a treinar enquanto era observada pela lebre.

Chegou o dia da corrida. A Lebre e a tartaruga meteram-se nos seus lugares e, após o sinal, partiram. A tartaruga estava a correr mais rápido que conseguia, mas foi ultrapassada pela Lebre que, visto já estar a uma longa distância da sua concorrente, deitou-se e dormiu.

Enquanto A Lebre dormia, não se dava conta que a tartaruga ia se aproximando mais rapidamente da linha de chegada. Quando acordou, a lebre, horrorizada, viu que a tartaruga estava muito perto da linha de chegada. Assim, a lebre começou a correr o mais depressa que pode, tentando, a todo o custo ultrapassar a tartaruga. Mas não conseguiu.

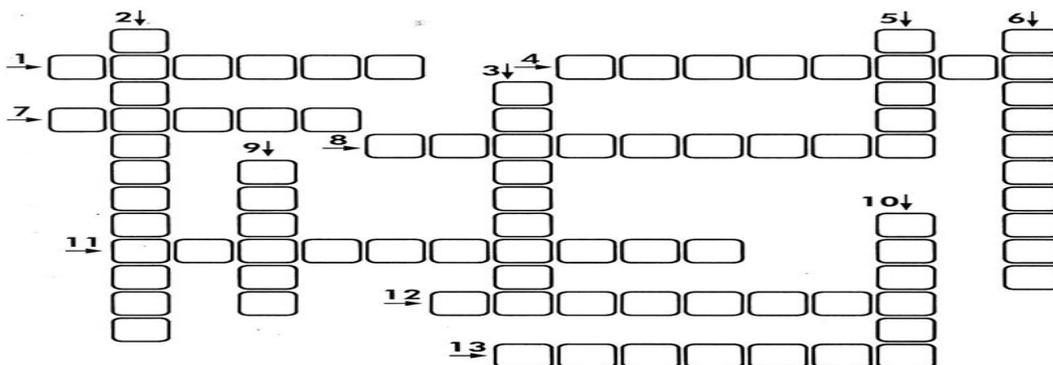
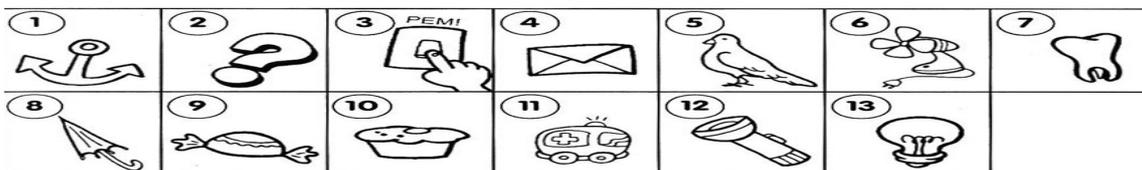
Após a vitória da tartaruga, todos foram festejar com ela.

1. Observe que a história é contada por um narrador em terceira pessoa, logo percebe-se o discurso indireto. Reescreva esse texto utilizando o discurso direto para reproduzir a fala dos personagens.
2. Observe essas situações abaixo em que o discurso direto está transcrito de forma irregular. Faça a reescrita destes fragmentos corretamente.
 - a) “Era uma vez um porco-espinho que se apaixonou por uma gata, o porco-espinho disse você não quer namora comigo. A gata disse não quero porque você é muito feio.”
 - b) “Ela foi atrás do porco-espinho e ele disse também não quero mais você porque ela agora estava muito feia pra ele”.
 - c) “ Ela dizia vocês não sabe de nada e eu sei de tudo”.
 - d) “Depois desse dia ele disse nunca mais eu vou ser egoísta e vou dividir minhas coisas com os outros.”
 - e) “Os bichos fizeram uma festa da hora na floresta e não convidaram o macaco e ele ficou muito triste e perguntou, por que vocês não me convidaram aí os bichos disseram por que você é muito fofoqueiro.”

ANEXO L – Atividades propostas para a realização do módulo III

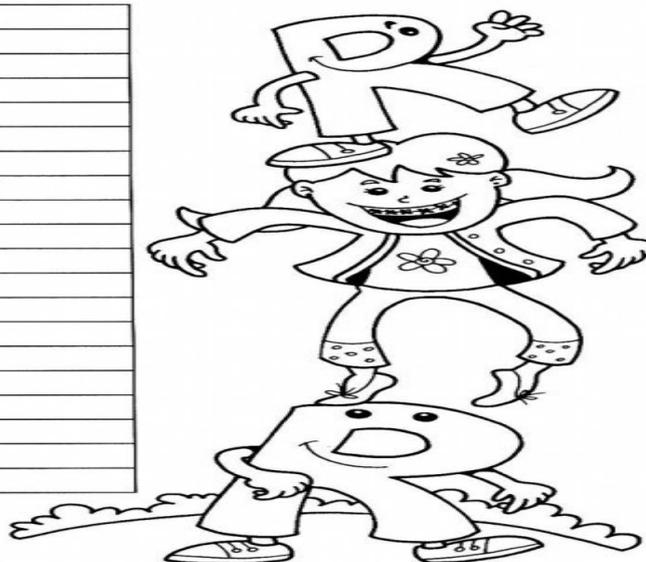
Atividade 1

Encaixe o nome das figuras na cruzadinha abaixo.



Escreva as palavras substituindo o símbolo ★ por R ou RR.

En ★ aizado	
I ★ equieto	
Pi ★ alho	
Ca ★ ancudo	
Ten ★ o	
Guel ★ a	
Chima ★ ão	
En ★ ugado	
Te ★ emoto	
Hon ★ ado	
I ★ eparável	
Esba ★ ar	
Embu ★ ado	
En ★ olado	
Mi ★ ado	
A ★ anhão	
En ★ iquecer	
A ★ epiado	
Ba ★ iga	
Ve ★ uga	



Use S ou SS para completar as palavras e escreva-as no seu respectivo quadro.



Progre___o
 Pen___amento
 A___inante
 Con___erva
 A___obio
 Aniver___ário
 So___egar
 En___opado
 Nece___idade
 Con___elho

Pa___arela
 Recur___o
 Cla___ificado
 Can___ado
 Sal___icha
 Pa___eata
 Con___ulta
 A___oalho
 Pul___eira
 Pe___oa

Atividade 3

1. As frases a seguir apresentam desvios em relação à concordância. Reescreva-as corretamente.

a) Resta vinte picolés no freezer.

b) Basta cinco alunos para preencher o formulário.

c) Chegou as fotos.

d) É dez horas e vinte minutos.

e) Aconteceu, naquele tempo, fatos trágicos

f) Eu, tu, ele e meus irmãos viajaram juntos.

g) Daqui a João Pessoa é uns 320 quilômetros.

2. Complete a frase com o verbo adequado que se encontra entre parênteses.

a) Os passarinhos _____ para seus ninhos (voava- voavam)

b) Eu e Maria _____ amigos (são – somos)

c) As outras crianças também _____ de cuidados. (precisa – precisam)

d) A princesa das tranças compridas _____ (chama-se – chamam-se)

3. Quais das frases abaixo apresentam erros de concordância?

a) () Acabaram as férias escolares.

b) () Corrigidas as provas, os alunos foram embora.

c) () Concluída as tarefas, todos ficaram feliz.

d) () Aquelas pessoas não sabe se comportar.

4. Concorde os verbos entre parênteses com os nomes a que eles se referem.

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele _____ (**acordar**).

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão _____ (**prender**) debaixo da pata. Tanto o ratinho _____ (**pedir**) e _____ (**implorar**) que o leão _____ (**desistir**) de esmagá-lo e _____ (**deixar**) que fosse embora.

Algun tempo depois o leão _____ (**ficar**) preso na rede de uns caçadores. não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. nisso _____ (**aparecer**) o ratinho, e com seus dentes afiados _____ (**roer**) as cordas e o soltou.

Moral: uma boa ação ganha outra.

ANEXO M – Produção Final dos alunos

TEXTO PF1

A lagata e a borboleta

Havia um belo jardim onde muitos bichinhos viviam felizes. Nesse jardim todos diziam que a borboleta era o bichinho mais bonito e que a lagata era o mais feio e nojento de todos.

Certo dia, a borboleta resolveu organizar um desfile para que escolhesse a rainha mais bela daquele jardim. Ela tinha certeza que ia ganhar, mais também queria umilhar a lagata e colocou a coitadinha para ser sua concorrente.

Um mês depois foi o desfile. Tudo já estava pronto mais ninguém tinha visto a lagata já fazia algum tempo. A borboleta começou a procurar por ela para que o desfile começasse. A lagata estava escondida dentro de um cazulo, então a borboleta disse:

- Você se escondeu porque sabe que nunca ganharia de mim, pois veja minha vitória daí mesmo. E foi desfilar na passarela para ser aplaudida por todos que estavam lá assistindo.

Mas derrepente, quando ninguém esperava, saiu do cazulo uma borboleta tão linda como nunca tinha existido naquele jardim. Todos ficaram admirados e disseram que essa nova borboleta que acabou de aparecer seria a rainha daquele jardim. Já a outra borboleta que já estava ficando velha não conseguiu se tornar a rainha como ela tanto queria.

Moral da história: quem umilha os outros, um dia poderá ser umilhado.

TEXTO PF2

O cavalo vaidoso

Há muito tempo atrás quando os animais falavam tinha uma fazenda que vivia um cavalo e um burro. O cavalo era muito vaidoso e metido e ninguém gostava dele por isso. Ele sempre dizia para o burro:

- Você é muito relachado, não toma banho, não cuida do seu pelo nem do seu casco. Você devia ser como eu que sou bonito, vaidoso, forte e elegante.

Um dia ele e o burro saíram pra passear e acabaram sofrendo um acidente. Cairam dentro de um buraco e não podia sair. Os outros animais da fazenda vinheram socorre-los, nesta hora o cavalo disse:

- Me tirem daqui primeiro pois eu sou mais importante que esse burro nojento.

Os animais que estavam tentando salva-los disse:

- Você é muito chato. É melhor agente deixa você aí mesmo vamos salvar só o burro que é umilde e nosso amigo.

E o cavalo ficou lá para sempre.

Moral da história: pra que tanta vaidade se não se tem umildade

TEXTO PF3

A gata e o porco-espinho

Um belo dia um simpático porco-espinho estava passeado perto de sua toca quando derrepente viu passando por lá uma gatinha muito linda e ele se apaixonou por ela a primeira vista.

Ele nunca tinha visto aquela gatinha passar por ali e não sabia se voltaria a ver ela e quis aproveitar a oportunidade para pedi-la em namoro. Depois do pedido a gata respondeu:

– Você está louco? Você é muito feio para mim eu mereço coisa melhor.

E foi embora.

Quando ela ia andando pela estrada, encontrou com um cachorro muito brabo que começou a correr atrás dela. Os dois começaram a brigar, mais a coitada saiu na pior, ficou toda arrepiada e rabujenta, muito feia mesmo.

Depois desse dia ninguém mais quis namorar com ela, nem mesmo o porco-espinho que era apaixonado por ela. Ele disse:

– Não quero namorar você porque você é muito feia pra mim. Eu também mereço coisa melhor.

Moral da história: quem é muito metido sempre se dá mal no final

TEXTO PF4

A coruja e o peixe

A coruja tinha a fama de ser o animal mais esperto da floresta e por causa disso criticava os outros por não ser tão sabido como ela. Ela sempre dizia:

– Vocês não sabem de nada e eu sei de tudo.

Teve uma vez que a sábia ave estava zombado do peixe que vivia no rio por ele não saber voar e ficou voando pra lá e pra cá para fazer inveja ao coitado. Quando de repente ela bate no galho de uma árvore e cai dentro do rio e começa a grita pedindo socorro:

– Por favor, peixinho, me ajude!!

O peixinho disse:

– Nade, você não é a sabichona que sabe de tudo?

E morreu afogada a coruja

Moral da história: que pensa que sabe de tudo não sabe é de nada.

TEXTO PF5**O porco egoísta**

Era uma vez um porco que não gostava de dividir nada com ninguém, principalmente sua comida ele era muito ruim e egoísta.

Um dia esse porco fez uma festa de aniversário e disse que todo o bolo, os doces e salgado era só pra ele. Os outros animais da fazenda ficaram muito chateado porque trouseram presente pra o aniversariante e ele não deu nada a ninguém.

Ele comeu tanto, mais tanto que a noite começou a passar mal. Não apareceu nem um amigo pra ajudá e nessa hora ele ficou pensano:

– Perdi meus amigos por causa do meu egoísmo e agora estou doente e triste.

Moral da história: o egoísmo afasta os amigos

TEXTO PF6**O macaco fofoqueiro e gaiato**

Tinha uma floresta em que viviam muitos animais. Todos se davam muito bem lá, mas tinha um macaco que infernizava a vida de todo mundo por que ele era muito fofoqueiro e gaiato.

Os animais não aguentava mas aquele macaco, porque ele ria de um, depois mangava de outro e ainda inventava conversa da vida de todo mundo. Até que um dia, os animais da floresta resolveram aprontar uma com ele.

Era aniversário do rei leão e todos os bichos foram convidados, menos o macaco. Aí só pra deixar ele com mais raiva ainda, os bichos perguntavam:

– Macaco, você não vai pra grande festa do rei leão? Só você que não foi convidado.

O macaco ficou muito triste e aprendeu que nunca mas ia fazer mal aos outros, pois isso não é legal. Se ele não fosse fofoqueiro e gaiato estaria na festa com os outros animais si divertindo.

Moral da história: quem com ferro fere com ferro será ferido.

