



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



GENI ROSA DE OLIVEIRA

**SUBSÍDIOS PARA A PRODUÇÃO DE
TEXTOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
CONSTRUINDO DIFERENTES GÊNEROS
NARRATIVOS EM SALA DE AULA**

**TRÊS LAGOAS-MS
2015**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



GENI ROSA DE OLIVEIRA

**SUBSÍDIOS PARA A PRODUÇÃO DE
TEXTOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
CONSTRUINDO DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Rede _ Letras _
Profletras – UFRN/UFMS como requisito
final para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de
Souza

**TRÊS LAGOAS
AGOSTO/2015**

TERMO DE APROVAÇÃO

SUBSÍDIOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS EM SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof. Dra. Claudete Cameschi de Souza
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL/UFMS)

1º Examinador: Prof. Dra. Marlene Durigan
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPTL/UNIGRAN)

2º Examinador: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - CPTL/UEMS)

Suplente: Profa. Dra. Celina Aparecida G. de S. Nascimento
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPTL/UFMS)

Três Lagoas-MS, 27 de agosto de 2015

Dedico este trabalho à minha mãe, Edite Rosa de Oliveira (in memoriam), pela educação que me deu e por favorecer meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Mestre dos mestres.

À UFMS e à UFRN, pela oportunidade de capacitação e pelo direcionamento do olhar aos profissionais da educação básica.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), pela concessão de afastamento parcial das atividades de regência, contribuição decisiva para que esta proposta se efetivasse. À Direção e Equipe Pedagógica da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, pelo apoio ao desenvolvimento da proposta. À CAPES, pela concessão da bolsa, garantindo, assim, apoio fundamental para minha qualificação.

Aos alunos do 5º ano “A”, pelo envolvimento e participação decisivos ao desenvolvimento do trabalho.

Às professoras que responderam ao questionário, pela colaboração e pela inestimável contribuição à pesquisa.

À Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, pela credibilidade, incentivo e sólida orientação.

À professora Celina G. de S. Nascimento, pelas significativas contribuições para com minha prática de ensino.

À professora Marlene Durigan, pelas precisas sugestões durante o processo de qualificação.

Aos amigos e colegas de trabalho, pelos auxílios, pela colaboração, pelo respeito e pelo carinho a mim dispensados ao longo da jornada.

Aos familiares, pela compreensão das minhas ausências.

OLIVEIRA, Geni Rosa de. **Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental**: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFLETRAS, 2013. 105 páginas.

Com o objetivo primordial de elaborar material didático para produção de textos narrativos em diferentes gêneros discursivos com foco no ensino fundamental I, esta pesquisa partiu de nossa experiência como professora regente do 5º ano matutino da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, localizada na cidade de Três Lagoas, MS. Com características de pesquisa-ação, a proposta orienta-se pelos objetivos gerais e específicos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998), com base na aplicação de pressupostos teóricos das ciências da linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Entre os fundamentos teóricos utilizados, destacam-se contribuições da Linguística Textual (ADAM, 2008; MARCUSCHI 2002, 2003, 2005; KOCH (2000, 2002) e da Linguística Aplicada). Completa o referencial teórico-metodológico as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), sobretudo no que concerne ao uso de sequências didáticas no trabalho com práticas de linguagem. Constatamos que o trabalho com sequências didáticas (SD) permite ao professor e ao aluno o ir e vir ao texto produzido, refletindo sobre o uso da linguagem, os recursos linguísticos utilizados, aspectos gramaticais, estruturais, semânticos e estilísticos. Também favorece a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas durante a produção textual e no momento da análise linguística das produções, o que inclui a reescritura do texto.

Palavras-chave: prática de produção de textos; sequência didática; gêneros textuais narrativos.

OLIVEIRA, Geni Rosa de. **Subsidies for the production of texts in elementary school**: building different narrative genres in the classroom. Federal University of Mato Grosso do Sul – Nationwide Professional Masters - PROFLETRAS, 2013, 105 pages.

With the primary goal of developing teaching materials for the production of narrative texts in different genres focused on elementary school, this research came from an experience as a teacher of the 5th grade at Flausina Assunção Marinho Public school, located in Três Lagoas, MS. The proposal, which is characterized as an action research, is guided by the general and specific objectives set out in the National Curricular Parameters for Portuguese Language for the first years of elementary school (BRAZIL, 1997, 1998), based on the application of theoretical assumptions of language sciences in the Portuguese language teaching. Among the theoretical grounds used, we shall highlight the contributions of Textual Linguistics (ADAM, 2008; Marcuschi 2002, 2003, 2005; KOCH (2000, 2002) and Applied Linguistics. Dolz and Schneuwly's contributions (2004) complete the theoretical and methodological framework, especially regarding the use of didactic sequences in working with language practices. We found that working with didactic sequences (DS) allows the teacher and the student to come and go to the text produced, reflecting on the use of the language, the linguistic resources used and also the grammatical, structural, semantic and stylistic aspects. It also favors the performance of linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities, during text production and at the time of linguistic analysis of production, which includes the rewriting of the text.

Keywords: practice of text production; didactic sequence; textual narrative genres.

"Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem da língua"
(João Wanderley Geraldi, 1984, p.135).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
TEXTO: TEXTUALIDADE E GÊNEROS	16
1.1 DOS CONCEITOS DE TEXTO E TEXTUALIDADE	16
1.2 SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE GÊNERO E TIPOLOGIAS TEXTUAIS	21
1.2.1 OS TIPOS DE DISCURSOS	27
1.2.2 GÊNEROS DE DISCURSO NARRATIVOS	32
1.3 A NOTÍCIA JORNALÍSTICA: O QUE É E COMO SE FAZ	34
1.3.1 A FÁBULA	36
CAPÍTULO II	
CAMINHOS DA PESQUISA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS	40
2.1 A PRIMEIRA ETAPA DO PERCURSO: O DELINEAMENTO DA PESQUISA PELO VIÉS ACADÊMICO-CIENTÍFICO	40
2.2 OS SUJEITOS E O LUGAR DE PESQUISA	44
2.3 A SEGUNDA ETAPA DO PERCURSO: DEFININDO E CONHECENDO UMA METODOLOGIA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA	46
2.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO	46
CAPÍTULO III	
“BOTANDO A MÃO NA MASSA”: RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
3.1 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO “FÁBULA”	52
3.1.1 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA	64
3.2 A NOTÍCIA JORNALÍSTICA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	71
3.2.1 RESULTADOS DO TRABALHO COM GÊNERO E TIPOLOGIAS TEXTUAIS	75
3.2.1.1 DA ELEIÇÃO DO “FOCO” À CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA NA ESCOLA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS I - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	90
ANEXOS II - JORNAL ENCONTRO	100
ANEXOS III - PUBLICAÇÃO CARGILL – PROGRAMA “DE GRÃO EM GRÃO”	104

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incorporando o estatuto da convivência democrática, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola é essencial para a concretização de sua autonomia, devendo exigir a participação efetiva de todos, sobretudo dos docentes, e ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar.

Do projeto pedagógico devem decorrer os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos. Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade.

Nesse “cenário”, a grande meta do ensino torna-se formar o aluno para o exercício da cidadania, com autonomia e criticidade, sendo capaz de relacionar teoria e prática. Isso significa que o desenvolvimento/aprimoramento de competências (psicomotoras, socioafetivas, cognitivas) e a prática das habilidades (da potência ao ato) resultariam na construção de identidades.

Mesmo com todas as suas condições e limites, a escola ocupa, portanto, um lugar privilegiado na vida das crianças, influenciando na construção de suas identidades e projetos de vida. Todas as vivências dentro dos limites do espaço escolar proporcionam aos alunos o desenvolvimento da sua autoimagem. Como componente mediador de informações, a escola deve cumprir sua função de contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, ou seja, de preparar o aluno para a vida, mediante o uso da linguagem em sua função social, o que implica prepará-lo para a leitura e escrita dos textos que circulam na sociedade.

Para tanto, o discurso educacional atual, inscrito na perspectiva sociointeracionista, vem produzindo diretrizes, referenciais e parâmetros, seja para o/pelo aluno, seja, mais recentemente, para a formação e capacitação de professores.

A capacitação docente tem-se apoiado no processo de ação-reflexão-ação, sendo entendida como um dos mecanismos democráticos da educação para atender às demandas sociais e acolher a todos em suas necessidades educacionais. No caso específico do mestrado profissional, incide sobre a prática cotidiana e a necessidade de investigação, procurando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, como um importante meio para auxiliar os professores a darem respostas às demandas do

atual contexto educacional. Pode contribuir para preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial inadequada ou insuficiente e para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que a ciência e a tecnologia educacional vêm alcançando nas últimas décadas.

Atualmente, caminha-se para formar/capacitar o professor reflexivo, que, nas palavras de Weisz (2002, p. 118), é alguém:

[...] que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém, que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer.

O diálogo entre a atividade de ensino do professor e a aprendizagem do aluno resultará em formação, e a investigação sobre o processo de aprendizagem dos alunos tem o potencial de provocar o desenvolvimento profissional do professor no empenho de entender o processo de ensino-aprendizagem dentro do seu contexto de sala de aula.

Nesse espaço, a pesquisa surge como ponto de articulação entre ação e reflexão, como estratégia para produzir instrumentos e ferramentas para entender o que ocorre em sala de aula e, assim, poder atuar na solução dos problemas cotidianos. Problemas que, no caso do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, continuam atingindo a escola pública e o ensino fundamental, embora já exista um considerável número de estudos, sobretudo acerca da prática de produção de textos.

Não são raras as pesquisas institucionais ou acadêmicas que vêm apontando para uma crise na escola com base em dados quantitativos ou qualitativos sobre índices como o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) ou parâmetros “mensurados” por diferentes instrumentos, entre os quais resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e da Provinha Brasil divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

O problema não é, todavia, recente. Desde os anos 1980, essas questões têm vindo à tona, discutidas em livros, dissertações, teses ou artigos acadêmicos, o que terá levado à elaboração, nos últimos anos da década de 1990, da LDB nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras medidas. Especificamente sobre

a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, os PCN (BRASIL, 1998, p. 30) preconizam que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Ensinar português para falantes de português é uma atividade que se destina a desenvolver “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. O desenvolvimento dessa competência comunicativa implica, entretanto, o desenvolvimento de outras duas: a gramatical (ou linguística) e a textual – que envolve as habilidades de qualificar, transformar e formar textos –, o que, por sua vez, pressupõe conduzir o aluno ao domínio da modalidade escrita da língua e ao conhecimento das formas e das funções que caracterizam a instituição linguística, bem como o raciocínio sobre seu funcionamento. (TRAVAGLIA, 1996, p. 17).

Quando chega à escola, o aluno já traz uma maneira de falar, construída no meio social em que vive e, pois, reflexo de sua cultura. Ao professor de português, de maneira especial cabe respeitada a variedade falada por seus alunos, reconhecer que, embora cada um, à sua maneira, seja capaz de comunicar suas ideias, o papel da escola é ensinar outra (ou outras) maneira(s) de converter conteúdos em expressão. Eis o desafio que nos propomos por meio da execução deste projeto.

Partindo do pressuposto segundo o qual ensinar português é fazer “[...] que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem”, de modo que se possibilite a ele “sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32), este estudo pretende responder a uma série de questões, apresentadas em detalhes no capítulo II.

Inscrita na área de concentração Linguagens e letramentos do PROFLETRAS (UFRN/UFMS - Câmpus de Três Lagoas/MS) e na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, a proposta deste

trabalho é a elaboração de “material didático inovador” para o ensino de produção de textos narrativos de diferentes gêneros, com foco no 5º ano do ensino fundamental. Entendemos também que, para a democratização do ensino do surdo, é imprescindível que se ampliem as oportunidades educacionais de qualidade nas escolas públicas de ensino regular.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é elaborar material de ensino-aprendizagem de produção de textos narrativos escritos de dois diferentes gêneros – a fábula e a notícia –, para o ensino fundamental, inclusive para crianças com deficiência auditiva. E os objetivos específicos são:

1. Identificar problemas mais comuns encontrados nas produções de alunos de 5º ano em sala de aula, de modo a apresentar um diagnóstico de seu desempenho.
2. Identificar expectativas de professores de 6º ano quanto aos gêneros textuais que devem ser conhecidos por alunos de 5º ano.
3. Analisar os dados constantes no diagnóstico, com base nas contribuições teóricas e metodológicas da Linguística Textual e Aplicada.
4. Elaborar e aplicar sequências didáticas pertinentes ao ensino de dois gêneros textuais de discurso narrativo: fábula e notícia.
5. Avaliar os resultados.
6. Montar o material definitivo, sob a forma de dissertação de mestrado.

A proposta orienta-se pelos objetivos gerais e específicos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998), com base na aplicação de pressupostos teóricos das ciências da linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Entre esses fundamentos, destacam-se contribuições da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2000, 2002, 2003, 2005; ADAM, 2008; KOCH, 2000, 2002) e da Linguística Aplicada. Também compõem o referencial teórico-metodológico os postulados de Bronckart (2003) e Dolz & Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas e seu uso no trabalho com práticas de linguagem.

O ponto de partida para a construção do material foi o levantamento de dificuldades manifestas cotidianamente em textos de alunos de 5º ano e das apontadas por professores de 6º ano, com a articulação do correspondente diagnóstico, que comentamos no segundo capítulo desta dissertação.

A pesquisa foi delineada e executada no período de setembro de 2013 a julho de 2015 e teve, como espaço de ação, uma sala de 5º (quinto) ano do ensino

fundamental da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho (Três Lagoas, Mato Grosso do Sul), onde a pesquisadora atua como professora regente. Assim, a turma não foi escolhida de maneira aleatória: a pesquisadora tinha como foco a ação-reflexão-ação de sua própria prática¹. Os sujeitos envolvidos foram 28 alunos (15 meninas e 13 meninos), em uma faixa-etária que variava entre 09 a 13 anos.

Para a montagem do “plano de ação”, partimos da observação e análise direta de uma amostra, de dados particulares, concretos, para chegarmos aos resultados, seguindo, pois, pelo caminho indutivo. Para a avaliação, pensamos em uma análise predominantemente qualitativa dos dados, sem descartar referências quantitativas.

Embora o foco da pesquisa tenha sido a produção de escrita, em alguns momentos de sua execução emergem aspectos da linguagem oral, da fala e escuta, bem como da leitura, por considerarmos serem essas divisões artificiais no ensino de língua portuguesa.

Quanto ao texto da dissertação, organiza-se em três capítulos. No primeiro, é articulada a fundamentação teórica, que traz conceitos de texto, textualidade e a questão dos gêneros textuais. No segundo, é descrita a metodologia da pesquisa, em que se incluem princípios e fundamentos pertinentes ao trabalho com sequências didáticas. No terceiro, é descrita a proposta didática desenvolvida com os alunos para o trabalho com os gêneros fábula e notícia.

Assim, esta pesquisa surge, por um lado, como uma oportunidade de qualificação profissional e, por outro, como mais uma contribuição a professores de língua portuguesa, sob cuja responsabilidade se tem concentrado a busca de mudanças na escola. Além de produzir diagnósticos da situação atual quanto à produção de textos no ensino público da cidade de Três Lagoas - Mato Grosso do Sul, a pesquisa propõe a produção de material didático que venha ao encontro da solução de falhas detectadas na amostragem coletada. Por operarmos sobre problemas concretos (ainda que os diagnósticos não tenham poder generalizador), entendemos que as tomadas de decisão quanto aos objetivos, metodologias, conteúdos e sequenciação de conteúdos do material a ser elaborado serão mais compatíveis com a demanda local.

Não se pretende produzir um conjunto de princípios que visem meramente a aumentar o conhecimento técnico do profissional em serviço, mas um referencial

¹ Vale mencionar que, para a realização deste estudo, a pesquisadora, que atua na instituição desde 2009 como professora regente efetiva, com quarenta horas, recebeu a concessão de licença para estudo e, portanto, foi afastada do período vespertino.

destinado a provocar reflexões e ações voltadas para a melhoria da prática do ensino de produção de textos em língua portuguesa nos primeiros anos da educação básica.

CAPÍTULO I

TEXTO: TEXTUALIDADE E GÊNEROS

No início da década de 1990, passou a ser adotada, no Brasil, uma perspectiva sociointeracional no tratamento da linguagem, em particular, com Geraldi (1991), Marcuschi (2000) e Koch (2002), contribuindo para o estudo dos processos e estratégias envolvidos no processamento textual, tanto no que diz respeito à compreensão, quanto no que concerne à produção.

Da aproximação dos fenômenos textuais a processos de cognição, derivou um contato bastante estreito da Linguística Textual com as ciências cognitivas de modo geral. Os objetos de pesquisa viriam a ser, entre outros, as estratégias de “balanceamento” do implícito/explicito, assim como as formas de representação, recuperação e atualização dos conhecimentos e as principais estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, postas em ação durante os processos de produção e leitura.

Nas últimas décadas, têm sido aplicados conceitos e princípios básicos da Linguística Textual à alfabetização, à aquisição da escrita e ao ensino de língua, materna ou estrangeira, ao estudo de textos falados e da variação linguística, pois, segundo Marcuschi (1983, p. 12-13), “a LT [Linguística Textual] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.”

E é sobre esse tipo de ação humana, seus princípios organizadores e sua tessitura que versa o próximo item.

1.1 Dos conceitos de texto e textualidade

Beaugrande & Dressler (1981 *apud* COSTA VAL, 2006) postulam como fatores responsáveis pela instituição de um texto a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Costa Val (2006, p. 4), com base nesses fatores, assinala, como pontos decisivos para a construção de sentido dos textos, as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais, o espaço de perceptibilidade visual ou acústica e destaca os três aspectos que devem constituir um texto: o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento como atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de

que depende sua coerência, e o formal, que diz respeito à sua coesão. Koch (1984, p. 22), na esteira do pensamento de Beaugrande & Dressler (1981), retoma a “característica fundamental” do texto, a textualidade ou tessitura,

rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio de encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

Para Schmidt (1978), a textualidade é o modo de manifestação social universal, válido para qualquer língua e necessário para a efetivação de qualquer tipo de comunicação, funcionando como forma normativa de manifestação e realização da atuação sociocomunicativa mediante a linguagem no sentido mais amplo. O texto é caracterizado por uma orientação temática e cumpre uma função comunicativa identificável, isto é, o locutor realiza intencionalmente uma função sociocomunicativa identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação. Disso resulta que o conjunto de enunciados linguísticos constitui um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas.

A dimensão textual manifesta-se no domínio da influência e permeação de vários textos, o que conduziu Bakhtin (2002) a chamar de dialógica a relação entre enunciados ou enunciações (integrais ou partes), entre “estilos” de linguagem ou dialetos sociais (desde que concebidos como uma espécie de “visão da linguagem”), entre fenômenos conscientizados e expressos em matéria sógnica. Com base nesse princípio dialógico, Kristeva (1974, p. 64) introduziu o conceito de intertextualidade – “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação dum outro texto” –, posteriormente ampliado e estudado em diferentes áreas dos estudos da linguagem.

Falar em produção de sentidos remete-nos ao padrão coerência proposto por Beaugrande & Dressler (1981 *apud* COSTA VAL, 2006) e discutido por Charolles (1989). Trata-se do princípio da compreensão e interpretação do texto e diz respeito às relações que subjazem à superfície textual, tanto externas quanto internas, atribuindo-lhe o sentido. Para Beaugrande & Dressler (1981, p. 16 *apud* DURIGAN, 2012, p. 4), concerne ao modo como “os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de

sentidos”. Dessa forma, “a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 13). Segundo Bastos (1985), essa interpretabilidade se estabelece pelo nível de inserção do texto numa determinada situação de comunicação.

Na concepção de Koch & Travaglia (1990), a coerência depende da condição de situacionalidade (um fator pragmático que diz respeito à adequação dos textos à situação de interação): se esta não ocorre, o texto tende a parecer incoerente, porque o cálculo de seu sentido torna-se difícil ou impossível. Assim, a coerência está relacionada com a adequada formação do texto quanto à interlocução estabelecida na interação entre dois usuários em uma situação comunicativa.

A coerência seria, então, a possibilidade de se estabelecer uma forma de relação ou unidade no texto, que se apresentaria como uma unidade de sentido, como um todo significante. Marcuschi (2000) toma a coerência como uma operação cognitiva que se dá no processamento textual, e não como uma propriedade imanente no texto. O autor ressalta que a coerência não é uma propriedade textual imanente, mas integra-se à ordenação cognitiva do texto, acima da concatenação de superfície.

Koch; Travaglia (1990, p. 59) asseveram ainda que certos elementos linguísticos são fundamentais para a constituição da coerência, uma vez que “servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc.”.

A coerência se constrói, portanto, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, envolvendo uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional. (KOCH, 2003, p.150). Inclui, portanto, vários fatores, como o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, o conhecimento enciclopédico, o contexto, a intertextualidade e a inferência, e esses fatores levam à compreensão, à interpretação, à construção de sentido de um texto.

Neste trabalho, tomamos a coerência segundo o conceito postulado por Marcuschi (2005 p. 58), ou seja, como um princípio de interpretação e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual.

Já a coesão, segundo Beaugrande & Dressler (1981 *apud* COSTA VAL, 2006), é o fator responsável por articular a superfície textual: concerne ao modo como os componentes da superfície textual (palavras e frases que compõem um texto)

encontram-se conectados entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Os principais fatores de coesão são a pronominalização, a elipse, a substituição lexical, a articulação, a justaposição.

Considerando os procedimentos adotados nesta pesquisa, a intencionalidade, outro fator pragmático (COSTA VAL, 2006), também precisa ser levada em consideração, pois diz respeito aos objetivos (explícitos ou não) que o produtor pretende alcançar, levando o interlocutor a agir de certo modo, a compartilhar ideias e conhecimentos. Refere-se, pois, ao modo como os locutores usam textos para realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. É por essa razão que o produtor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e oferecer, ao ouvinte/leitor, pistas que lhe permitam construir o sentido desejado e alcançar a aceitabilidade.

Na esteira desses teóricos, Antunes (2010) afirma que o “bom texto” é aquele que traz um grau de informatividade adequado às suas circunstâncias de circulação. A imprevisibilidade faz crescer a relevância do texto: quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge às obviedades, mais ele é relevante, embora isso não signifique que todo texto tem que trazer, sempre, um alto grau de novidade. Se “tudo” for completamente novo, sua compreensão ficará comprometida.

Pode-se observar que, independente da “corrente” a que se filiam os pesquisadores da textualidade e seus “padrões”, o conceito de texto remete ao de enunciado, e este, ao de enunciação.

Conforme afirma Koch (1984, p. 24), “todo enunciado diz algo, mas o diz de certo modo. Ao dizer, o enunciado representa um estado de coisas do mundo”. Greimas e Courtés (1979, p. 123) afirmam que o enunciado deve ser concebido como o estado que resulta da enunciação, independente “de suas dimensões sintagmáticas”, pois,

toda manifestação linguística constitui um *ato* de linguagem, isto é, realiza uma ação (“todo dizer é um fazer”). Assim, os enunciados são dotados, além do *conteúdo proposicional* (representação linguística de um estado de coisas por meio de um ato de referência e um ato de predicação), de uma *força ilocucionária*, que indica o tipo de ação que, por meio deles, se pretende realizar. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 17)

Visto como um conjunto de atos linguísticos, o texto, resultado da manifestação verbal intencional de um produtor-autor – cuja posição de enunciador diante dos fatos mencionados é determinada pelos atos linguísticos que realizou –, compõe-se de elementos gramaticais, pragmaticamente selecionados (a situação de interação), e, sintático-semânticamente, organizados em enunciados, que compõem as mensagens explícitas ou implícitas transmitidas.

Assim, o texto é um instrumento-objeto que o produtor apresenta ao leitor-ouvinte como uma materialidade a ser decifrada, compreendida e interpretada (ou posta em prática). No interior desse texto, o leitor deverá encontrar uma unidade de sentido, resultante de um conjunto de enunciados que, além do que é visível, indiciam os valores éticos, as “posições” sociais, políticas e ideológicas do produtor e dos outros textos que o constituem, o que aponta para a concepção interacionista, bakhtiniana, de texto.

Para Bakhtin (2002, p. 112)

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. ‘A palavra dirige-se a um interlocutor’: ela é função da pessoa desse locutor: variará se se tratar de uma mesma pessoa do grupo social ou não, se este for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...].

Segundo Koch (2003, p. 9), o texto passa a ser visto como um construto histórico e social, complexo e multifacetado, do qual a interação pela linguagem passa a ser atividade constitutiva e, pois, envolve as questões da língua e do sujeito.

Neste trabalho, o texto é concebido como um objeto linguístico “visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento”. Ao mesmo tempo um processo e um produto, é sempre situado e vai além do âmbito da sintaxe e do léxico, realizando-se em diferentes aspectos do funcionamento da língua. Envolve, pois, produtores (autores-coautores), leitores (coprodutores) e condições de produção e recepção específicas, o que o torna um evento comunicativo em que se integram aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. (MARCUSCHI, 2003).

Assim, julgamos relevante e pertinente convocar, para compor nosso referencial, o teórico Jean-Michel Adam (2008), que propõe um entrelaçamento entre a linguística textual a análise do discurso. Para Adam (2008), a linguística textual é uma

teoria da produção co(n)textual de sentido e, pois, deve incidir sobre a análise de textos concretos.

Embora admita que tanto a linguística textual como a linguística discursiva se desenvolveram de forma autônoma, Adam (2008) entende que a primeira é um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. Segundo o pesquisador, a partir de uma proposição-enunciado, ou seja, do produto de um ato de enunciação (unidade textual básica), unidades mais complexas (sequências e plano do texto) vão sendo construídas por meio de relações de significado. E essas proposições e sequências são objetos da Linguística Textual, enquanto os gêneros - espaços de interação entre falantes - são objetos da análise dos discursos. (ADAM, 2008).

Outra razão para trazermos aqui as discussões do autor é o fato de que sua proposta teórico-metodológica, além de apresentar uma visão de linguagem como ação que se inscreve em “dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma forma sociodiscursiva, ou seja, como um lugar associado a uma língua e a gêneros do discurso” (ADAM, 2008, p. 63), reconhece as ações de linguagem como fonte dos “textos concretos”, que, por sua vez, são materializados em gêneros textuais, nosso objeto de reflexão nesta pesquisa. Nesse sentido, o co(n)texto, concebido como o ambiente linguístico, ou seja: as condições cotextuais (ambiente linguístico do texto: todo enunciado está sempre relacionado a outros enunciados, que o antecedem ou sucedem), é o que nos permite analisar o que está fora do texto: o discurso.

1.2 Sobre o(s) conceito(s) de gênero e tipologias textuais

Os primeiros a se interessarem pela questão dos gêneros foram os filósofos Platão e Aristóteles. Em *A República*, Platão apresenta uma classificação triádica, originada das relações entre realidade e representação: gênero mimético ou dramático (tragédia e comédia); gênero expositivo ou narrativo (ditirambo, nômico e poesia lírica); gênero misto (epopeia). Aristóteles, em sua *Arte Retórica e Poética*, afirma que o discurso comporta três elementos – a pessoa que fala, o assunto de que se fala e a pessoa a quem se fala – de que resultam necessariamente três gêneros de discursos oratórios: o gênero deliberativo (aconselhar/desaconselhar), o gênero demonstrativo (louvar/censurar) e o gênero judiciário (acusação/defesa).

No âmbito das ciências da linguagem, a preocupação com os gêneros é relativamente recente, acompanhando as reflexões sobre enunciação, texto e contexto,

sobre a interação e sobre a pertinência contextual dos enunciados. O estudo dos gêneros auxilia na compreensão sobre o que acontece quando a linguagem é usada para interagir em grupos sociais, uma vez que as ações na sociedade realizam-se por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados/textos.

No campo da Linguística existe, hoje, uma grande variedade de abordagens dos gêneros, entre as quais se destacam as funcionais, as enunciativas, as cognitivas, a tipologia comunicacional e a discursiva ou dialógica. As primeiras compreendem os estudos das funções dos discursos, segundo a visão de Bühler e a de Jakobson (1963), enquanto as enunciativas, ancoradas em estudos de Emile Benveniste, tratam da relação das condições de enunciação com a organização discursiva. As cognitivas (em que se inscreve o modelo de Adam) analisam a organização cognitiva, pré-linguística, interna à organização de algumas sequências, como narração, descrição. Já a tipologia comunicacional, sugerida por Bronckart (2003), analisa atividades de linguagem e suas condições de produção (relações entre ações languageiras e mundo social), bem como posicionamentos enunciativos e a estrutura interna dos textos. A perspectiva discursiva ou dialógica, apresentada por Bakhtin (2000), concebe a noção de gênero como indissociável das noções de interação verbal, signo, língua, discurso, texto, enunciado, atividade mental, ideologia. Assim, o filósofo da linguagem defende que a língua se concretiza por meio dos gêneros discursivos, que devem ser estudados a partir de uma relação com as condições de produção do discurso.

Segundo o pensador russo: “A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2000, p. 123).

A enunciação é um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, de modo que, para ocorrer uma interação verbal, é necessário que locutor e interlocutor compartilhem dos mesmos conhecimentos linguísticos presentes em uma comunicação concreta, ou seja, em um gênero.

A riqueza e a variedade dos gêneros acompanham a infinita variedade da atividade humana, e cada esfera (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jurídica, escolar, religiosa) dessa atividade é composta por um repertório de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam a partir do desenvolvimento de cada uma.

Os gêneros discursivos são elaborados, na concepção de Bakhtin (2000, p. 284), primeiro de acordo com uma dada função pré-determinada (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana); segundo, a partir de dadas características específicas de cada esfera da comunicação.

Bakhtin (2000, p. 279) conceitua os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, mas não relaciona a expressão “tipo [de enunciados]” às sequências textuais (narração, dissertação, injunção, descrição, exposição, diálogo) e nem a uma denominação científica, mas a uma tipificação social dos enunciados que apresentam certas marcas/traços comuns, que se elaboraram historicamente nas interações verbais.

A diferenciação entre tipo textual/sequência textual e gênero tem sido o foco de muitos estudos, como os de Marcuschi (2002, p. 25), para quem, na esteira da teoria bakhtiniana, os gêneros são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”, ou seja: “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2000, p. 22-23, destaques do autor).

Marcuschi (2002, p. 27) observa que há uma relação de heterogeneidade de tipos textuais nos gêneros, pois os tipos são definidos a partir de seus traços linguísticos predominantes, “[...] um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto”. A expressão “tipo textual” designa, segundo Marcuschi (2000, p. 22), “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [...]” e, em geral, “os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. Já os gêneros são práticas sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo e para estabelecê-lo de algum modo.

Há, portanto, uma diversidade de pontos de vista acerca da conceituação de gêneros discursivos. Essa diversidade é justificada pela complexidade da questão, uma vez que a lista de gêneros se renova a partir das práticas sociais. O gênero pode ser reconhecido por sua estabilidade languageira e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade.

Nesse sentido, este trabalho concebe gênero discursivo como formas padrões relativamente estáveis, que se diferenciam conforme o tema, a organização

composicional e o estilo, além de se tratar de entidades escolhidas de acordo com as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa e ideológica do sujeito enunciador. A diferenciação entre textos decorre do fato de os processos de utilização da língua serem variados, assim como o são as práticas sociais.

Todos os enunciados baseiam-se nessas formas, e estas constituem os gêneros, marcados sócio-historicamente, tendo em vista que estão ligados diretamente às diferentes situações sociais de comunicação. Assim, o estudo dos gêneros possibilita analisar os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento.

Até hoje não foi possível construir tipologias com critérios homogêneos e exaustivos, razão pela qual serão adotados, neste trabalho, três quesitos básicos: a configuração do universo feita pelo texto, a função sociocomunicativa predominante e a estrutura linguística sobre a qual se organiza esse texto.

Maingueneau (2004) sublinha que todo texto, seja ele oral ou escrito, pertence a uma categoria de discurso, isto é, a um gênero de discurso, ou seja: um dispositivo de comunicação que só se revela quando certas condições históricas estão presentes. Isso significa que os locutores dispõem de uma variedade de termos para categorizar a diversidade dos textos elaborados em uma sociedade, como a conversa, o relatório, o manual, o romance. Quanto à denominação desses gêneros, esta se apoia em um caráter heterogêneo. O romance sentimental, por exemplo, é assim denominado por causa de seu conteúdo sentimental; já o soneto leva esse nome pela quantidade e disposição dos versos no poema. Pode-se perceber, portanto, que as categorias variam de acordo com o uso que se faz de cada texto, conforme as necessidades do dia a dia do usuário da língua. Diante disso, para apreender as características distintas do discurso, é necessário voltar-se às tipologias de diferentes ordens que contemplam os variados critérios para a definição das formas do discurso.

Para o autor, categorias como discurso polêmico, discurso didático e discurso prescritivo apontam para a sua orientação comunicacional, apresentando-se por meio das classificações por funções da linguagem ou por funções sociais. A tipologia das seis funções da linguagem de R. Jakobson é a mais conhecida dentre as classificações de ordem comunicacional; nela, os discursos são descritos de acordo com a função predominante. Maingueneau (2004) acrescenta as funções sociais, vistas por antropólogos e sociólogos como aquelas que contemplam as funções necessárias à

sociedade, como a lúdica, a religiosa, a de contato, às quais é comum corresponder uma variedade de gêneros de discurso.

As situações de comunicação contemplam os gêneros de discurso, contrapondo-se às tipologias comunicacionais, em razão de seu caráter histórico variável. Assim, uma sociedade pode ser caracterizada pelos gêneros de discurso que produz e interpreta e que a interpretam.

Para Maingueneau (2004), é imprescindível a diferenciação entre gênero e tipo de discurso, por mais que alguns autores ainda os concebam como sinônimos. Os gêneros pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos compartimentos de atividade social. Assim, um gênero compõe um tipo de discurso que aponta para uma divisão da sociedade quanto aos setores em que atua, como a pesquisa científica, a saúde, o ensino. Os gêneros também podem ser classificados de diferentes formas. A primeira delas diz respeito aos lugares institucionais em que são produzidos de maneira particular, como o hospital, a escola, a empresa; a segunda leva em conta o estatuto dos parceiros do discurso que se põe em prática a partir da interação entre os interlocutores. A conversa entre crianças, por exemplo, é diferente da conversa entre uma criança e um adulto.

Quanto às tipologias discursivas, afirma o autor que se vinculam com a situação social dos enunciados, não levando em conta o funcionamento linguístico dos textos: não contemplam uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material, uma organização textual. Essa finalidade é definida quando se responde a perguntas como: se está aqui para dizer e fazer o quê? A partir da determinação correta da finalidade, o interlocutor tem condições de se comportar conforme o estatuto do gênero utilizado. Já o estatuto de parceiros diz respeito ao papel que devem assumir o enunciadador e o coenunciador no discurso; a partir disso já se visualiza de quem parte a fala e para quem ela se destina. (MAINGUENEAU, 2004).

Ao se analisar o lugar e o momento, constata-se que os gêneros têm certo lugar e certo momento já definido. Isso não significa dizer que eles atendam a necessidades externas, mas sim a elementos constitutivos. Dessa maneira, pode-se pensar, como exemplo, a celebração de uma missa em uma praça ou a ministração de uma aula em um bar. Esses exemplos põem à mostra lugares ilegítimos para a efetivação desses gêneros de discurso, mas essa mudança de lugar aponta para um

objetivo, uma finalidade, seja tornar um local legítimo para se aproximar mais dos “fiéis”, seja protestar.

Antunes (2010) afirma que os gêneros são textos empíricos que constituem textos em circulação, os quais são regulados também por tipos de sequências sintáticas e relações lógicas. Cumprem funções comunicativas específicas, com propósitos comunicativos determinados e facilmente reconhecíveis pela comunidade em que circulam.

Segundo Marcuschi (2006, p. 24), “Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” e não podem ser concebidos como modelos isolados nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem. O estudo dos gêneros deve focalizar a sua natureza dinâmica, processual, social, interativa, cognitiva, o que evita a classificação e a postura estrutural.

Mesmo diante dessa flexibilidade, o analista precisa da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento, com aspectos de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Como afirma Miller (*apud* MARCUSCHI, 2006, p. 24), os gêneros são “formas de ação” e “artefatos culturais”, mas também são fenômenos linguísticos e, pois, sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente ligados às diversas formas de comunicação existentes.

Ao concebermos os gêneros como ação social, verificamos que a definição aspectos pragmáticos são características demarcadoras dos gêneros. Segundo Carvalho (2005, p. 133), “o gênero espelha a experiência de seus usuários – e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância”.

Sobre essa condição de ação social, Bazerman (2011) destaca que os gêneros (modelos cognitivos) são concebidos como espaços “familiares” de/para construção do sentido: são fenômenos inscritos na “história psicossocial” e configuram-se como partes de atividades socialmente organizadas e recorrentes. No primeiro capítulo de sua obra *Gênero, agência e escrita*, o autor contesta tanto a concepção de gênero defendida nos estudos literários – que, voltada para formas textuais ou “efeitos sobre um leitor ideal”, deixa pouco ou nada visível “o caráter social do gênero” – quanto o modo como esse construto tem sido trabalhado em sala de aula (como “proposições padronizadas” e descontextualizadas da “linguagem de sala de aula”), desvirtuando o “letramento literário”. (BAZERMAN, 2011, p. 25).

Ao propor uma “abordagem social de gênero”, reconhece o pesquisador a relevância da linguística (a pragmática, com a teoria dos atos de fala, de Austin, em especial; a linguística funcional, a linguística aplicada, a linguística cognitiva), da retórica, entre outras áreas do saber, como a psicologia e a sociologia para o estudo dessa temática. Também destaca os estudos de Miller sobre a visão retórica dos gêneros: quando nos familiarizamos com um gênero como “fórmula” para responder a certas circunstâncias, “ações ou intenções sociais”, passamos a “ler” certas situações da vida social como próprias para certo gênero (BAZERMAN, 2011, p. 28-29), uma das quais é a sala de aula.

Para esta pesquisa, assume particular relevância a proposta do autor quando a direciona para “a vida na sala de aula”, considerando que é o perfil do sujeito cognitivo – a turma, seus centros de interesse (situações sociais significativas) e sua realidade, aliados à motivação do aluno e à negociação entre aluno, instituição e professor – que vai direcionar a escolha e o “método” de abordagem dos gêneros. Estes não podem ser tratados como meras repetições de traços formais, ou “repetição ritual de proposições padronizadas”, mas sim como “a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas”, como “espaços” cujas funções e propósitos são similares, razão por que se manifestam as regularidades ou recorrências, ou a relativa estabilidade a que se referia Bakhtin.² Acrescenta Bazerman (2011, p. 34), que o aluno precisa sentir-se “parte da vida” de um gênero que o atraia para que entenda “quão poderoso instrumento é a escrita” e qual a importância de produzir textos de diferentes gêneros em sala de aula, que é o nosso maior desafio nesta pesquisa.

1.2.1 Os tipos de discurso

Antunes (2010) afirma que um texto tem, como enquadramento cognitivo, entidades, relações, propriedades de um mundo real ou de um mundo fictício no interior das quais as informações e ideias têm que ser entendidas.

Dentro desse universo de referência, podemos identificar o campo social discursivo em que se insere: científico, didáticos, religioso, político, de divulgação, de entretenimento, entre muitos outros. No campo discursivo, cada texto tem uma

² Ver em Bazerman (2001, p. 29-33).

finalidade a cumprir, um determinado objetivo. Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, informar, entre outros, numa série praticamente inesgotável. Para alcançar esse propósito, os textos obedecem a padrões regulares de organização, inscritos na tipologia e nos gêneros que materializam. (ANTUNES, 2010).

Adam (1992 *apud* BRONCKART, 2003) propõe cinco tipos básicos, a que ele chama de “sequências”: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas sequências são modelos ou superestruturas – ou macroestruturas (segundo BRONCKART, 2003) – armazenadas e ordenadas na mente de produtores e leitores de textos.

Antunes (2010, p. 71-72) também considera cinco os *tipos* de discurso-narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo, injuntivo –, que são identificáveis por “categorias pertinentes ao sistema da língua” ou “propriedades linguísticas” (tempos e modos verbais, por exemplo), enquanto os *gêneros* – fábula, anúncio, resenha, carta, editorial, artigo de opinião, editorial e outros – são reconhecidos por “situações sociais e pretensões retóricas” ou “propriedades sociodiscursivas” do domínio da enunciação, ou por serem “modelos”, ou tipos “mais ou menos estáveis”. A autora lembra posicionamentos de Marcuschi, que, como outros autores, consideram os tipos de textos como uma questão definida linguisticamente, isto é, por categorias pertinentes ao sistema da língua, e não às pretensões retóricas que ocorrem no domínio da enunciação.

Marcuschi (2000), alertando para o fato de que, em um texto, não há uma tipologia única, afirma que a categoria “tipo textual” pode variar de cinco a dez categorias, entre as quais a descrição, a narração, a argumentação, a exposição, a injunção (ou instrução), o diálogo. A tipologia sugerida pelo linguista amplia, em nosso entender, a proposta de Adam, citada por Bronckart (2003).

Reconhecer os tipos de discursos é fundamental para a compreensão do seu sentido global dos textos, pois esses tipos estão estreitamente relacionados a recursos linguísticos e a certas regularidades estruturais, o que pode facilitar a análise dos diferentes gêneros. Assim, ousamos aqui mesclar as tipologias acima descritas e compor a que vai ser considerada nesta pesquisa: dissertação (termo que preferimos a “exposição” ou “explicação”, em face da nomenclatura que circula, há séculos, na escola); argumentação; a injunção e a prescrição (que optamos por considerar como formas distintas); o diálogo, a descrição e a narração. Vejamos.

O texto em que predominam sequências dissertativas é aquele que tem como matéria-prima ideias, em que se apresentam considerações a respeito de um tema, com a finalidade de expor, explicar, analisar ou interpretar, sem, no entanto, defender um posicionamento ou debater ideias contrárias. O enunciador situa-se como aquele que sabe/conhece, como se expusesse uma verdade incontestável, cabendo, ao interlocutor, crer.

Já no texto de tipologia argumentativa, defende-se uma determinada “tese”, de modo que são expostas ideias com as quais se concorda, das quais se discorda, ou até as que sejam indiferentes. Ali o enunciador posiciona-se como conhecedor e crítico, capaz de convencer ou persuadir o outro, a quem cabe crer e aceitar. Nessa modalidade, contestam-se, ratificam-se, ou refutam-se e criticam-se posicionamentos, procurando influenciar o interlocutor, convencendo-o de que o locutor/produtor está de posse da verdade.

Tanto o texto dissertativo quanto o argumentativo costumam-se estruturar em três partes fundamentais. Na primeira – a introdução –, o autor apresenta o assunto e o problema a ser abordado, traça objetivos (implícita ou explicitamente), delimita, tematiza e, pois, lança os pressupostos que serão explorados no desenvolvimento do texto. O desenvolvimento consiste na análise, explicação, interpretação, demonstração das “promessas” apresentadas na introdução/argumentação; enfim, no cumprimento dos objetivos e na demonstração de conhecimento acerca do assunto abordado e de capacidade de lidar com a ciência e com posicionamentos distintos. A terceira parte – a conclusão – caracteriza-se como o lugar onde se processa a síntese, a recuperação dos pontos essenciais discutidos no desenvolvimento e diretamente vinculados aos objetivos apresentados na introdução. A conclusão corresponde, pois, a uma síntese que encerra o texto, contendo a reafirmação das ideias centrais desenvolvidas ou defendidas e encaminhando o leitor a questionamentos ou alternativas de solução para os problemas.

Nas sequências injuntivas instrucionais e nas injuntivas prescritivas, o enunciador situa-se na condição de “instrutor”, sempre na perspectiva de um fazer posterior ao presente da enunciação; ao interlocutor, cabe realizar aquilo que se sugere, que se aconselha ou que se determina que seja feito.

São injuntivas as sequências que caracterizam os enunciados de tarefas ou provas escolares, os manuais de instrução, o “modo de fazer” nas receitas culinárias ou bulas de remédios, entre outros gêneros; são prescritivas as leis, os regulamentos, códigos, normas, entre outros gêneros.

O objetivo de textos desse tipo é regular comportamentos ou condutas; para tanto, organizam-se geralmente em prosa, contendo explicação sobre como executar algo, no âmbito do que é necessário ou aconselhado (instrucionais), ou contendo determinações a serem cumpridas, num jogo entre proibido x permitido (prescritivas). Predominam verbos de ação, com formas no imperativo (2ª pessoa) ou impessoais no presente; o léxico é, geralmente, específico ao “tema” da instrução ou prescrição.

Já as sequências dialogais só ocorrem, segundo Adam (1992 *apud* BRONCKART, 2003), quando um eu e um tu estão envolvidos em uma conversação e seus discursos se organizam em turnos de fala, obedecendo, em geral, a três fases: abertura (de caráter fático: os falantes cumprimentam-se, seguindo os ritos e usos da sociedade em que vivem); transacional (interação entre os falantes) e encerramento (fático também: as “despedidas”).

Na descrição, o enunciador posta-se como alguém que conhece um espaço ou um ser, “mostrando-o” ao seu interlocutor, que seria o observador ou apreciador da cena ou espetáculo. Descrever é (re)criar com palavras a imagem do objeto; é desenhar e pintar com palavras, permitindo que o leitor/espectador conheça ou reconheça aquilo que está sendo descrito.

Assim, o texto descritivo constrói-se com pormenores que caracterizam o objeto descrito, individualizando-o ou enquadrando-o em classes. Entenda-se por objeto o ser, a coisa em si, paisagens, situações, sentimentos, processos, enfim, qualquer elemento que possa ser apreendido pelos sentidos e transformado, por meio de palavras, em imagens ou figuras. Segundo sua finalidade ou as intenções do produtor, a descrição pode ser literária ou técnica, subjetiva ou objetiva; segundo a estruturação do conteúdo, pode classificar-se em estática ou dinâmica.

O plano do texto descritivo deve conter as seguintes etapas: (1) observação atenta e análise global do objeto; (2) seleção e organização de detalhes, dando-lhes uma sequência lógica, ordenada (do geral para o particular, ou vice-versa; de cima para baixo, ou vice-versa; de fora para dentro, ou vice-versa; do conjunto para as partes, ou vice-versa); (3) abordagem de vários ângulos de observação; (4) definição da perspectiva (de onde eu vou descrever?) e da voz (quem está descrevendo?); (5) seleção dos aspectos que mais individualizam o ser ou fato descrito; (6) classificação dos aspectos (do menos relevante ao mais relevante, ou vice-versa). (OLIVEIRA, 1961 *apud* DURIGAN, 2012).

Quando não se trata de descrição técnica (em que o compromisso do produtor é com a objetividade e a “verdade”), o grau de criatividade do texto descritivo é “medido” não só pela quantidade de informações relevantes e pela “novidade”, mas também pela maneira como essas informações são veiculadas. Em outras palavras, a criatividade pode estar vinculada à escolha da voz que descreve e da perspectiva (espacial ou temporal; objetiva ou subjetiva) de onde se vê ou se imagina o objeto a ser descrito. É necessário que se escolha, primeiro, quem vai descrever o objeto, qual sua posição “filosófica”, “ideológica” (voz); em segundo lugar, de onde (de longe, de perto, de dentro, de fora, de cima, de baixo) e de “quando” (antes, agora, depois) se vai observá-lo (perspectiva). Por exemplo: se o objeto a ser descrito é uma festa, esta pode ser percebida por um dos convidados, pela empregada da casa, pelo cachorro (preso durante a festa), por um colunista social, pela mãe que chega de surpresa, pelo anfitrião, por uma criança pobre e faminta. De cada uma dessas vozes ou perspectivas nascerá um texto diferente. (DURIGAN, 2012).

O texto narrativo, por sua vez, consiste em um relato de uma série de fatos encadeados por relações de causa-efeito e, portanto, relações de dependência temporal. O conceito de narração corresponde ao ato de narrar, que pode estar presente em diferentes gêneros textuais, mesmo sem a presença do conflito e de relações de causa e efeito entre os eventos. Uma narração pressupõe um narrador, fatos, espaço, tempo e seres (pessoas, ou personagens, conforme se trate de narração não literária ou literária).

O que é, de fato, relevante num texto, conforme sua tipologia? Num texto narrativo, são relevantes: o espaço onde ocorrem as aventuras, o tempo em que transcorreram, os personagens nelas envolvidos (protagonistas e antagonistas) e, especialmente, os eventos nodais da história: aquele que caracteriza o estado inicial, aqueles cuja ocorrência provoca transformações, alterando a situação inicial e o curso dos acontecimentos, e aqueles por meio dos quais se constroem o clímax e o desfecho. Já no texto descritivo, importam mais aqueles traços que diferenciam um ser de outro de que os dados genéricos. Quanto ao texto dissertativo, guia-se pelas palavras ou ideias-chave, ao passo que o argumentativo, pela articulação de argumentos. No texto dialogal, interessam os atos discursivos (incluindo silêncios, pausas, repetições), o conteúdo temático e sua construção e progressão. Nos injuntivos e preditivos, o mais importante são os “conselhos”, advertências ou ordens, materializados em verbos da ordem do “fazer” e seus respectivos objetos.

Embora saibamos que não há correspondência estrita entre o gênero textual e a tipologia, os objetivos desta pesquisa implicam delimitações, conforme procuramos deixar claro na Introdução. Nosso objeto de análise e foco de ação didática são textos em que predomina o discurso narrativo (mais especificamente sequências narrativas), sobre os quais discorreremos no item que segue.

1.2.2 Gêneros de discurso narrativo

Toda narrativa caracteriza-se por um encadeamento de ações, buscando um desfecho com uma solução que se harmonize com o próprio desenvolvimento do conteúdo narrado. A progressão dos fatos, englobando todos os percalços vividos pelos personagens ao criarem o conflito, determina o caráter dinâmico da narração, o que pode ser comprovado pela presença de verbos de ação e palavras que indicam sequência.

A progressão das ações, o suspense, a mutação dos personagens e a estruturação temporal da narrativa são responsáveis por conquistar e prender o interesse do leitor. A propósito de conquistar ou prender o interesse, pode ser mencionada a história contada em *As mil e uma noites*: Sherazade – a heroína – livra-se da morte contando uma história, que é interrompida sempre no ponto mais alto de tensão para garantir sua continuidade na noite seguinte. (DURIGAN, 2012).

Entre as narrativas não literárias, destacamos: história da humanidade, fatos históricos, episódios registrados em jornais, revistas ou livros e as notícias (um dos gêneros aqui abordados). Há também as entrevistas e reportagens, o item “material e métodos” de relatórios de pesquisas, que podem ser classificados como mistos (descritivo-narrativos, em geral).

Entre as narrativas literárias mais breves, algumas das mais conhecidas são o conto, a parábola, o apólogo, a novela e a fábula, sendo esta última, objeto de trabalho nesta dissertação.

O conto é uma narrativa breve, com uma única célula dramática (problemas sociais, particulares ou coletivos, psicológicos etc.), unidade de tempo, espaço restrito, poucos personagens. Traço fundamental: relação de causa-efeito entre os fatos/ações do enredo, provocando complicações ou conflitos. A parábola é destinada a educar e traz (diferentemente da fábula e do apólogo) seres humanos representando vícios e virtudes. O apólogo também se configura como uma alegoria que apresenta preceitos educativos.

Aparecem nele objetos com características humanas: os objetos falam, discutem, argumentam, sofrem. Pode ocorrer mistura de objetos e animais. A novela é uma narrativa muito semelhante ao romance, mas obrigatoriamente divide-se em capítulos, ligados pelo conflito e pelo suspense. Caracteriza-se pela existência de muitos personagens, muita trama e muitas complicações. A fábula, por sua vez, é uma narrativa breve, cujos objetivos são, geralmente, educar e divertir. É uma alegoria em que agem animais e em que se escondem “verdades” morais (DURIGAN, 2012).

A necessidade de um trabalho com gêneros textuais no ensino da língua tem sido discutida há mais de dez anos, principalmente com a publicação dos PCN de língua Portuguesa, nos quais os gêneros são tomados como objetos do ensino. Tal preocupação fica evidente nos objetivos apresentados no/para o documento:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se opõem e aos assuntos tratados;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1997, p.33).

A ideia básica do documento é que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, compreender e produzir textos em função das diferentes situações de uso da língua no dia a dia. Esse aspecto pode ser observado no quadro a seguir, o qual indica para os professores os gêneros orais e escritos adequados para o trabalho nas séries iniciais:

Quadro 1. Gêneros discursivos

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com linguagem escrita
• poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; • saudações, instruções, relatos; • entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); • seminários, palestras.	• contos (de fadas, de assombração, etc.) • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, • textos de jornais, revistas suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; • anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; • textos teatrais; • relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário; textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Fonte: BRASIL (1997, p. 82).

Dentre esse conjunto significativo de opções, selecionamos, conforme mencionado na Introdução, dois gêneros: a notícia (vinculada ao “real”) e a fábula (pertencente ao mundo ficcional).

1.3 A notícia jornalística: o que é e como se faz

Principal elemento de um jornal, a notícia caracteriza-se não apenas pela divulgação do acontecimento, mas por contribuir para a construção de uma visão de mundo. A linguagem utilizada na elaboração da notícia tende a ser facilitadora para a compreensão do leitor a que se dirige, porém a interferência de fatores, como a emotividade ou valores pessoais do repórter, estão presentes, além da influência exercida pela ideologia que move a imprensa jornalística.

Abordando características da notícia, Lage (2006) a classifica como uma construção retórica referencial que trata das aparências do mundo; além disso, a notícia é axiomática, ou seja, afirma-se como verdadeira: não argumenta, não constrói

silogismos, não conclui nem sustenta hipóteses. A única argumentação permitida na notícia é aquela reproduzida de outro texto (de um depoimento, por exemplo). Segundo o autor, ela não questiona, afirma; não contrapõe formulações contraditórias, embora possa apresentá-las; não investiga causas ou consequências, embora possa ser o resultado de uma investigação.

Nos jornais brasileiros, o modelo de notícia mais evidente está centrado no leitor: quer mostrar-se claro e o mais esclarecedor possível a quem lê. É um texto marcado pelas seguintes características: objetividade, concretude, expressão das aparências e não da sugestão, texto sintético, limitação do repertório verbal e redação em terceira pessoa. Nesse caso, trabalha-se a leitura e a escrita também no seu aspecto social e não apenas cognitivo.

No senso comum ou no uso cotidiano, qualquer informação nova exposta por alguém em forma de relato é considerada uma notícia. Quando alguém diz “Tenho duas notícias pra você: uma boa e uma ruim. Qual você quer saber primeiro?”, está empregando a palavra “notícia” nesse sentido, sendo os relatos que seguem as tais notícias.

No âmbito da mídia, há a notícia de jornal, a de rádio e a da televisão, das quais nos interessa, neste trabalho, a primeira. No jornal impresso e nos sites da Internet, notícia é um texto de pequena extensão e marcado pela novidade, que traz uma informação muito recente e de (suposto) interesse público.

Toda notícia, por ser um gênero (“relativamente estável”, portanto), deve obedecer a certo padrão. Queremos dizer que deve ter algumas características que, por sua regularidade, nos permitem reconhecê-la como tal: é breve (no máximo seis parágrafos), sem excesso de detalhes, e escrita em linguagem simples; deve conter um título que contenha no mínimo um verbo de ação e seja capaz de resumir, em uma linha, o “tema” da notícia; após o título (ou abaixo dele), pode haver um subtítulo e um *lead* (‘lide’), que deve responder às cinco questões básicas da notícia: quem, o quê, onde, quando, por quê; pode trazer o nome de um jornalista ou repórter responsável por noticiar o fato, mas não pode expressar opinião ou juízo de valor. (LAGE 2006)

Considerando que nossa proposta didática tem como público-alvo alunos do ensino fundamental, em especial os de 5º ou 6º ano, julgamos suficiente, por ora, o conjunto de informações apresentado neste item. No capítulo que descreve nossa prática (Capítulo 3), apresentam-se outras informações, incluindo sugestões para o trabalho com crianças surdas ou com deficiência auditiva.

1.3.1 A fábula

“Termina aqui o Livro das bestas que Félix levou ao rei para que ele, olhando o que fazem os animais, visse como deve reinar e guardar-se dos maus conselhos e dos homens falsos.” (Raimundo Lúlio, *Livro das bestas*, escrito antes de 1286, citado por GÓES, 2005, p. 2).

Segundo Goldstein (2002), a fábula, narrativa nascida no Oriente, mais especificamente na Índia³, foi desenvolvida na Grécia do século VI a. C, por um escravo chamado Esopo, que transmitia esse gênero literário oralmente. Contadas há cerca de 2800 anos, as fábulas têm uma trajetória histórica marcada em sua origem pela oralidade. Como exemplo, temos a história de Fedro, ex-escravo, perseguido e oprimido por políticos poderosos, que introduziu oralmente a fábula em Roma, como forma de mascarar críticas e sátiras ao defender os oprimidos e injustiçados pelos tiranos.

Mais tarde, essas histórias foram também contadas e registradas por escrito. Jean de La Fontaine, escritor francês do século XVII, criou fábulas e adaptou as de Esopo. No Brasil, assim como no mundo todo, muitos escritores produziram fábulas, entre os quais Monteiro Lobato, que também recontou as de Esopo e Fedro, além de conquistar crianças e adultos com personagens como Dona Benta, Tia Anastácia, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Rabicó, Saci, e outros tantos, em livros publicados desde 1921. A literatura lobatiana geralmente transforma o desfecho das fábulas recontadas: um novo final, que contraria aquele da fábula tradicional, configurando o que se tem chamado de “fábula moderna”.

De modo geral, os verbetes traduzem o termo “fábula” como rumor, ficção, uma narrativa capaz de, em verso ou em prosa, mostrar o poder da palavra, expressar uma verdade geral, visando exemplificar uma verdade moral; também é definida como uma história associada com o folclore, integrada pela personificação de animais ou mesmo seres inanimados (neste caso, para fins didáticos, costuma-se chamar de apólogo).

Nessa linha, Góes (2005, p. 21-22) explica que “fábula” é substantivo feminino, cujo conceito correlaciona-se ao verbo latino *fari*, que equivale a ‘falar’; *faris*

3 As fábulas indianas surgem, na bibliografia pertinente, sem referência a autores, ou sem autoria declarada.

ou *fare, fatus, fari*, que significa ‘falar, ‘prognosticar’ e consiste na narração de sucessos inventados, objetivando a instrução ou a diversão; é um conto imaginário, uma “obra de ficção artificiosa”. Pode ser entendida também como pequena composição de forma poética ou prosaica na qual um fato alegórico é narrado, tendo a verdade moral escondida sob o véu da ficção com intervenção de personagens que variam entre pessoas, animais irracionais personificados e mesmo objetos inanimados. São também consideradas fábulas, segundo a autora, os contos ou narrativas com caráter mitológico, como, por exemplo, a história dos deuses e personagens do paganismo, a história do politeísmo e/ou a teologia dos pagãos. Costumeiramente, trata-se da fábula também como uma espécie de alegoria:

II Alegoria. II O conjunto de ficções ou peripécias que entram no poema épico, no romance, e mesmo no drama, com o fim de ampliá-los e ornar, de modo que a ação épica ou dramática não se apresentam como aconteceram realmente, mas como poderiam ou deveriam acontecer. II Os fatos e os sucessos verdadeiros ou fingidos que servem de base à ação de um drama, romance ou epopeia: Molière supôs na sua terra a fábula, cujo criador era (Castilho). II Mentira, sucesso inventado, conto mentiroso: O que se conta de outros, como fábula, aconteceu-lhe a ele em realidade (R. da Silva). II (fig.). Coisa em que se fala muito, objeto da crítica, de zombaria: sou a fábula da gente. II F. lat. *Fabula*. (GOES, 2005, p. 23).

Em relação à estrutura e às finalidades do gênero, Goldstein (2002) explica que a fábula tradicional consiste num relato direcionado a uma lição de conduta, pois, ainda que os personagens sejam animais, sua representação traduz emoções e sentimentos humanos, com o propósito de divertir e educar. Ao contar uma história, a função da fábula é apoiar um ensinamento, levando os homens a refletir, a pensar antes de agir, incentivando a fazer amigos e evitando inimizades, ensinando a defender-se, a reconhecer a esperteza daqueles que se julgam mais fortes, entre outros fins.

Explica a autora que:

Dado esse caráter pedagógico, a fábula é geralmente organizada em duas partes: a primeira apresenta a história propriamente dita que se passa num mundo fictício, em que as personagens são seres humanos ou animais; a segunda, a moral da história, no final, acentuando o significado do que foi narrado e direcionando a sua interpretação. Na maioria das fábulas, a moral é estrategicamente separada da história. Entre a primeira e a segunda parte, é comum expressões do tipo, ‘Moral’ ou ‘Esta fábula nos ensina que...’ ou ‘A fábula mostra que...’,

e assim por diante. Dessa maneira quem conta a história anuncia explicitamente que vai transmitir aos ouvintes ou leitores um ensinamento, um ditado ou um provérbio aceito por determinado grupo social, aplicando-se, assim, ao mundo real governado pelas convenções sociais (GOLDSTEIN, 2002, p. 2).

Para Goldstein (2002, p. 2), é por meio da mediação da “moral” que os homens se transformam em personagens, uma vez que a estes cabe o agir corretamente. Outra consideração importante é a analogia feita pela escritora entre as fábulas na literatura e as parábolas nos textos bíblicos.

Góes (1991) também considera que esse gênero, em que predominam as sequências narrativas, apresenta explícita ou implicitamente uma lição de moral, de modo que se destinava, inicialmente, a distrair e moralizar: por meio de suas “lições”, as pessoas poderiam facilmente acreditar em determinados valores ou virtudes socialmente aceitos. Isso pode ser percebido ainda hoje, pois os pais (e professores) ainda contam essas histórias com a finalidade de entreter, educar, além de construir, perpetuar ou resgatar, ludicamente, valores.

É comum, até hoje, ao terminarem de contar um fato ou acontecimento interessante, as pessoas anunciarem a expressão “moral da história”. É justamente da tradição da fábula que vem este hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem na vida, ou tentar tirar delas algum ensinamento útil, alguma lição prática. Nesse sentido, arriscamo-nos a dizer que o tema transversal “Ética e Cidadania” (tão presente na escola e na legislação atuais) é atravessado pelo discurso moralizante das fábulas, sob a forma de paráfrase.

Em relação à moral nas fábulas, Góes (1991, p. 144) afirma:

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias.

Reconhecemos a validade do pensamento do educador filósofo e a dicotomia verdade *versus* mentira por ele mencionada, porém, em nossa proposta (que segue orientações já cristalizadas no âmbito do estudo dos gêneros), o cuidado de estabelecer a distinção entre o ficcional e a verossimilhança (a “verdade” do mundo literário), de um lado, e o real e a “verdade”, de outro, tem acompanhado todas as

práticas com textos e com a caracterização dos diferentes gêneros. Apesar de apresentar essa dicotomia, não podemos descartar a fábula, por seus propósitos didáticos e valores pedagógicos, no processo educativo.

Em trabalho mais recente, Góes (2005) procurou detectar diferentes tipos de fábula brasileira e acabou por chegar a uma primeira classificatória: “fábula aprendizagem”, “fábula didático-moralista”, “fábula admiração” e “fábula moderna”.

A fábula aprendizagem procura, em primeiro lugar, explicar o mundo – e esse explicar precede o princípio do prazer, pois equivale à necessidade humana de explicação para o *essere* in mundo (ou estar no mundo). Já a fábula didático-moralista, no seu utilitarismo, impõe uma axiologia. Dependendo de suas raízes, nossas fábulas, tanto as que provêm das de tradição esópica quanto as de tradição indiana, portarão (parte delas) exemplos, modelos, sentenças onde o maniqueísmo (a luta entre o Bem e o Mal; entre virtudes e vícios) está presente. Outro fator a ser considerado (e jamais posto de lado) é que fica na dependência dos narradores, sempre extradiegéticos, ou “de fora da história” (por seus objetivos, intenções, ideologias, axiologias – a que hoje chamaríamos de “condições de produção” –), o fechamento ou gradação de maior ou menor autoritarismo. A fábula admiração é sustentada pela noção recente, em narratologia, de “mundo possível” (o próprio mundo narrativo, construção semiótica específica cuja existência é meramente textual). Um mundo que não coincide com o *real* porque nascido das crenças e pressuposições das personagens, bem como das atitudes epistêmicas do leitor. A fábula moderna (estórias de animais em resgate de forma), por sua vez, configura a narrativa em resgate das estórias de animais, abrangendo tanto a fábula *stricto sensu* quanto as estórias de animais em paráfrase ou em paródia (e suas subclasses). Formas novas e diferentes de ler o convencional: processos de liberação do discurso. (GÓES, 2005).

A esses quatro tipos de fábula, Góes (2005) apresenta, a cada um, algumas subdivisões, contudo, para esta pesquisa, limitamo-nos a essa primeira classificação por considerarmos ser suficiente para o delineamento da sequência didática proposta para a turma do 5º ano do ensino fundamental.

De posse desses princípios teóricos, uma questão insiste em emergir: Como aplicar toda essa teoria, transformando-a em uma prática pedagógica? A primeira resposta a esta questão o leitor a encontra – esperamos – no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA PESQUISA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

2.1 A primeira etapa do percurso: o delineamento da pesquisa pelo viés acadêmico-científico

Por se tratar de uma proposta pedagógica de base empírica, construída por meio de uma pesquisa executada em situação concreta de sala de aula, entendemos tratar-se de uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2003, p. 14), a pesquisa-ação pressupõe “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No caso, a pesquisadora é, também, ao lado dos alunos e dos gestores da escola pesquisada, uma participante representativa.

Na pesquisa-ação, os atores deixam de ser simplesmente objeto de observação e passam a sujeitos da pesquisa (THIOLLENT, 2006). No caso desta pesquisa, a professora regente passa a desempenhar o papel de coprodutora de conhecimento, realizando pesquisa a partir da sua prática cotidiana, com a ajuda de pesquisadores acadêmicos, com destaque para a orientadora.

Ao professor considerado “objeto” de estudo, a quem se estuda de maneira objetiva e avaliativa, opõe-se a visão de um professor considerado colaborador da pesquisa, a estudar a própria prática de maneira reflexiva, na condição de sujeito que produz e reelabora conceitos, conhecimentos – e sua prática. Quanto a isso, Anadón (2009, p. 126) afirma:

Essas duas formas de pesquisa se inscrevem no movimento de substituição da imagem mecanicista do “professor eficaz”, concebido como um executante dócil das prescrições do investigador, pela imagem, muito mais construtivista, do “prático-reflexivo”, concebido como um colaborador competente que contribui com o investigador, em uma reflexividade conjunta para o desenvolvimento da prática.

Ibipaina (2008) considera a pesquisa-ação (ou pesquisa “colaborativa”, conforme a denomina) como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores.

Segundo a autora, é na troca de saberes e reflexão sobre os “fazer” que se configura a ação colaborativa entre pesquisador e participantes da pesquisa, pois esse tipo de trabalho é articulado mediante reflexão e negociação, em que se diluem as relações de poder. Não se supõe que exista simetria entre os conhecimentos dos sujeitos, tampouco semelhança de significados ou valores. O que há, nesse tipo de abordagem, é um movimento dialético constante entre teoria e prática, em que “investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação”. (IBIPAINA, 2008, p. 23).

Além disso, entendemos que uma pesquisa dessa natureza (ação + colaboração) pode trazer resultados satisfatórios na superação dos problemas estruturais, físicos, pedagógicos, teórico-metodológicos ou formativos enfrentados no cotidiano do processo educacional inclusivo, que também faz parte da realidade desta pesquisadora, no ambiente escolar, a presença de alunos surdos ou com deficiência auditiva⁴, cuja principal sequela é o desenvolvimento da linguagem.

Esse tipo de pesquisa compreende várias fases, mas não exige uma sequência rígida: fase exploratória (para determinar o campo de investigação, expectativas, tipos de auxílio); formulação do problema; construção de hipóteses; seleção de amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; divulgação dos resultados.

Na fase exploratória, definimos o lugar de pesquisa e a população-alvo (escolha dos sujeitos e da sala de aula em que se realizou/aplicou a pesquisa), realizamos o diagnóstico e registro de problemas na produção textual, de que derivaram as principais questões de pesquisa, que norteariam também a elaboração/aplicação do plano de ação, sob a forma de sequência didática:

- a) Quais são os elementos constitutivos da estrutura de textos narrativos-padrão?

4 Entendemos por deficiente auditivo todo indivíduo que possui resquícios de audição, ou seja, não há a perda total auditiva; com o uso de aparelhos auditivos, consegue captar os sons e comunicar-se por meio da língua oral auditiva.

- b) Quais habilidades de língua escrita devem ser desenvolvidas nos alunos para que produzam narrativas que obedçam à organização temporal dos eventos, à coesão, à coerência e à aceitabilidade?
- c) Quais gêneros são adequados à faixa escolar definida na proposta?
- d) Quais habilidades de língua escrita devem ser desenvolvidas nos alunos para que produzam textos narrativos de diferentes gêneros?
- e) Quais componentes devem ser reconhecidos e empregados pelos alunos na organização linguística dos textos?

O diagnóstico comportou duas etapas. A primeira consistiu na identificação, pela professora-pesquisadora, em sala de aula, das dificuldades mais comuns entre alunos de 5º ano para a produção de textos narrativos. A segunda envolveu professores de sextos anos e foi realizada por meio da aplicação de questionário. Encaminhamos seis questionários a professores de 6º ano de duas escolas públicas municipais⁵, para as quais a maioria dos alunos da escola campo de pesquisa se matriculam, após o 5º ano, no município pesquisado, dos quais nos foram devolvidos cinco (83%), o que nos possibilita afirmar ser um percentual significativo: parece-nos um indicativo de que esses profissionais estão envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.

Os questionários continham cinco questões abertas, das quais duas continham desdobramentos:

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais você espera que o aluno domine?
2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?
3. Para você, é importante o trabalho com gêneros textuais ou discursivos? Por quê?
4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

⁵ Duas escolas municipais que atendem crianças do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e do ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos de 6º ano?

Os cinco sujeitos entrevistados responderam a todas as questões e apenas um o fez parcialmente. Quatro responderam que aplicam o diagnóstico e um desviou a resposta para a não necessidade de um diagnóstico por conhecer a turma com que trabalha. Todos os sujeitos pesquisados consideram ser indispensável o trabalho com gêneros e três apontam a função social dos gêneros como a razão para usá-los em sala de aula.

Quanto à questão de nº 04, um sujeito apontou a pontuação no diálogo; um a interferência da oralidade e indiretamente a pontuação; um o desconhecimento da estrutura dos gêneros e de conteúdos específicos; um a organização estrutural do texto e não do gênero. Apenas um discriminou esses problemas “estruturais”, apontando a paragrafação, a pontuação, ortografia e concordância (problemas gramaticais).

Nas respostas à questão que inquiria quais gêneros deveriam ser conhecidos por alunos do 6º ano, constatamos que a maioria parece não ter domínio do conceito de gênero ou das diferenças entre gênero e tipologia, pois apenas dois sujeitos indicaram devidamente alguns gêneros. Um dos entrevistados apontou, ao lado de “textos narrativos”, alguns de tipologia descritiva. Dos cinco sujeitos entrevistados, três indicaram a fábula.

Ao serem questionados sobre o que esperam que o aluno tenha aprendido, no 5º ano, em relação à produção de texto, apenas um sujeito respondeu com objetividade à questão; um apontou a necessidade de elencar narração e descrição; outro apontou as tipologias.

As respostas orientaram a escolha do gênero “fábula” (sugerida pela maioria) e de alguns aspectos linguísticos ou gramaticais que comporiam as sequências didáticas.

No caso da notícia, não foi mencionada por nenhum dos entrevistados, sendo sua escolha definida por sua produtividade em nossa prática de anos anteriores e por nosso interesse em trabalhar com domínios discursivos distintos. A notícia jornalística não é simplesmente uma narração de fatos: é reconstrução e representação da realidade. E, ao trabalharmos nessa direção, nossa prática docente está contextualizada, vinculada ao cotidiano do aluno e, portanto, teremos maior possibilidade de alcançar um aprendizado significativo, com naturalidade e funcionalidade.

Importa mencionar que outros critérios também foram aplicados:

- a) circulação social: os dois gêneros estão entre os de maior circulação na sociedade;
- b) acessibilidade por alunos dos primeiros anos do ensino fundamental;
- c) propriedades temáticas: ambos envolvem, sempre, “questões sociais urgentes” ou relevantes, propiciando o trabalho com os temas transversais (BRASIL, 1998);
- d) pertinência para o trabalho com pessoas com deficiência;
- e) existência, no caso da fábula, de farta bibliografia para a construção de sequências didáticas.

Na montagem do plano de ação, além dos objetivos a serem atingidos e da população a ser beneficiada, pensamos também na natureza da relação entre a população e a(s) instituição(ões) que será(ão) afetada(s), na identificação das medidas que poderão contribuir para a melhoria da situação, bem como em procedimentos a serem adotados e nas formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

Desse conjunto de procedimentos, resultou nossa proposta didática: um material organizado em unidades (sequência de aprendizagem), em que constam os objetivos específicos (habilidades a serem desenvolvidas, incluindo as linguísticas e gramaticais – prática de análise linguística) para cada conteúdo e atividades executadas. São também apresentadas informações básicas sobre o conteúdo e sobre a execução das atividades, bem como sobre a avaliação, que deve ser contínua e progressiva.

2. 2 Os sujeitos e o lugar de pesquisa

Conforme anunciamos na Introdução, a pesquisa foi concebida e executada em uma escola da Rede Municipal de ensino de Três Lagoas-MS: a Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, fundada no ano de 1993, é uma instituição pública municipal, que atende crianças na faixa de 04 a 11 anos, embora sempre acolha também aqueles que estão em idade defasada para a série em que foram matriculados.

Localizada em um dos bairros da parte periférica da cidade, Santa Rita, oferece educação básica nos níveis de educação infantil (Pré I e Pré II), séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende educandos da rede municipal (inclusive crianças de

outras escolas) inseridos nas salas regulares, mas que necessitam de atendimento educacional especializado no período contrário, independente do tipo de deficiência.

Como parte da política educacional da Rede Municipal três-lagoense, cada escola responsabiliza-se, no âmbito da oferta de ensino nas salas regulares, por atender preferencialmente a um tipo de deficiência, cabendo à Escola “Flausina” oferecer condições para crianças surdas (surdez congênita e profunda) ou com deficiência auditiva.

A Escola Flausina é uma instituição pública municipal que propõe uma educação pautada na teoria construtivista, com ênfase nos valores que fundamentam a vida, e que busca criar condições para que o educando se desenvolva de modo integral. Acredita no aspecto transformador, criativo e inclusivo do processo ensino-aprendizagem e na busca de uma intensa vivência solidária, compreensão e respeito aos direitos pessoais, à organização da comunidade e ao plano de desenvolvimento da cidadania.

A educação ministrada na escola referenciada propõe a interação do indivíduo com o meio, de forma harmoniosa, e procura abrir as principais portas para que ele descubra que o encontro pessoal do significado da vida é a verdadeira condição da realização humana⁶.

Nessa linha, a instituição atua em favor da escola inclusiva de que fala a legislação (sobretudo a LDB 9394/96), visando garantir os direitos dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, à luz da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade. (BRASIL, 1996).

Importa acrescentar que, no dia 28 de abril de 2014, essa escola foi alvo de vândalos incendiários e teve suas salas destruídas pelas chamas. Hoje, está funcionando em um prédio cedido pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul, até que a reconstrução do antigo prédio seja concluída.

6 Ver: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho.

2.3 A segunda etapa do percurso: definindo e conhecendo uma metodologia para o trabalho pedagógico em sala de aula

A criação das assim chamadas sequências didáticas é fruto de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Genebra na área da aquisição da língua escrita, em específico, no trabalho com gêneros textuais, realizado por Bronckart (ARAÚJO, 2013, p. 322). Segundo Valezi (2011, p. 89), esse trabalho inscreve-se em um “projeto de interacionismo sociodiscursivo para o ensino de línguas/linguagem”, que analisa atividades de linguagem e suas condições de produção, o que envolve relações dessas ações languageiras com o mundo social, além de posicionamentos enunciativos e a própria estrutura interna dos textos. Assim, essa “metodologia” didático-pedagógica, que chegou ao Brasil via Parâmetros Curriculares Nacionais, vem ao encontro não só do referencial para a conceituação de gêneros e tipologias como também do tipo de pesquisa escolhido.

2.3.1 A sequência didática como ferramenta para o ensino

Bronckart (2003, p. 233-4), ao tratar do problema da “concretização” do texto em um gênero, afirma que:

As sequências e as outras formas de planificação constituem [...] o produto de uma restauração de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas. Ora, a forma assumida por essa organização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), ao discorrerem especificamente sobre a sequência didática (SD), concebem-na como

[...] um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saber usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Assim concebida, a SD inscreve-se na linha do interacionismo sociodiscursivo, naquilo que essa vertente teórico-metodológica da Linguística tem a ver com as práticas sociais da escrita e da leitura e, pois, com a prática do professor em sala de aula.

De modo simples e numa resposta direta, sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino para atender a núcleos temáticos e procedimentais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem agrupamentos conforme regularidades de gêneros e conforme regularidades e transferências linguísticas de cada gênero. Como cada gênero tem suas próprias características, o ensino deve sofrer adaptações, e o agrupamento deve obedecer a pelo menos três critérios: corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que se refere ao ensino; mostrar as diferenças tipológicas; obedecer a relativa homogeneidade. Para os gêneros considerados narrativos (que envolvem o narrar e o relatar), os autores sugerem alguns agrupamentos, que adaptamos, no quadro a seguir, conforme os gêneros selecionados para o trabalho.

Quadro 2. Proposta para agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR mimeses da ação pela criação de intriga	Fábula
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR : representar, pelo discurso, experiências vividas situadas no tempo.	Notícia

Fonte: Adaptado de Dolz, Schneuwly (2004, p. 60-61)

Para os autores, a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 97). Para isso, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo, em que é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Importa mencionar que esses procedimentos são compatíveis com a pesquisa-ação. Após essa etapa, o trabalho concentra-se nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios), constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos, que permitem aos alunos apreender as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre ele. A produção final, segundo os autores, é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativo.

Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas também da condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Araújo (2013, p. 324-5) considera que a ideia central de uma SD é a “didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada”. Embora tal conceito tenha sido, a princípio, apresentado para o ensino de escrita, a SD pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. Assim como o autor, acreditamos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção.

Para Araújo (2013), um trabalho voltado para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever: alguns módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero; outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero; outros ainda para produção do gênero, o que inclui a reescritura. Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura; os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística;

os últimos, a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola. Para a aplicação desse modelo, o professor deve estar ciente de que há uma inversão na tradição de ensino por temáticas, muito adotado no Brasil e amplamente divulgado, segundo o pesquisador, graças aos trabalhos com o ensino de leitura que se popularizaram desde a década de 80 do século XX. Ao adotar a SD, seguindo essa tradição da escola de Genebra, o foco é o gênero e, portanto, a ação que o sujeito pode realizar por meio dele.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as SD são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Os autores comentam que a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como a complexidade de tarefas, conforme os elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos. Em nossa proposta, procuramos trabalhar com esse princípio de transformação gradual, sempre levando em consideração as habilidades e limitações dos alunos.

A mobilização dessa ferramenta de trabalho requer, do professor clareza sobre quais gêneros escritos e orais são importantes para os seus alunos, bem como sobre as razões para ensiná-los e para que fins os seus alunos aprendem. A partir disso, é possível elaborar uma listagem de gêneros textuais a serem ensinados ao longo do ano, como parte do projeto pedagógico da escola. Feita essa listagem, o professor tem condições de organizar as SD. Para isso, deve ter uma justificativa para o gênero que será ensinado, deve elaborar um objetivo geral que norteie a definição de quantos e quais serão os módulos que devem contribuir para a compreensão do gênero, se o foco for a leitura (caso o gênero seja objeto de leitura, pois nem todos os gêneros se prestam à escrita escolar), ou a elaboração do produto final, caso o gênero seja tomado como objeto de escrita. Nesse caso, uma situação social de comunicação bastante precisa deve nortear a elaboração do produto final.

Torna-se necessário acrescentar que, segundo os Parâmetros, a sequência didática deve conter atividades que tratem dos aspectos discursivos, linguísticos e não verbais presentes no gênero selecionado, salientando, ainda, a importância e relevância desse gênero nas situações reais, ou seja, a sua circulação na sociedade. Além disso,

deve-se privilegiar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, para que, juntos, os alunos possam colaborar para a construção mútua do conhecimento, elaborando instrumentos de registro e síntese, para que, posteriormente, as transformações produzidas na aprendizagem sejam avaliadas. (BRASIL, 1997).

Por fim, é importante dizer que a SD se junta às perspectivas de um trabalho pedagogicamente bem orientado, no qual o professor é centro desencadeador das ações e mediador da aprendizagem. Enfim, a prática, nosso foco no capítulo que segue...

CAPÍTULO III

“BOTANDO A MÃO NA MASSA”: RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde meados dos anos 1980, o trabalho com textos vem integrando o conjunto de demandas sociais a que a escola deve atender o que implicaria, em fins dos anos 1990, “a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente”. (BRASIL, 1997, p. 25).

A rigor, o que circula na sociedade, na condição de textos “reais”, “palpáveis”, são incontáveis gêneros, e “é essa diversidade textual que existe fora da escola” que “pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. (BRASIL, 1997, p. 28). Nesse cenário, em que a meta é trabalhar com a competência discursiva do aluno, formando “escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”, determina o documento em foco que, “inserido em uma situação comunicativa de fato”, somente o texto pode ser “a unidade básica de ensino”. (BRASIL, 1997, p. 31).

E um “escritor competente” é alguém que, além de estabelecer um objetivo para o texto que vai elaborar e de prever o tipo de leitor a que se vai destinar o “produto”, também sabe “lidar tanto com a escrita da linguagem [...] como com a linguagem escrita”, seus usos e formas, e considera “as características específicas do gênero” em que o texto vai enquadrar-se. (BRASIL, 1997, p. 48)

A formação desse tipo de escritor exige que a sala de aula seja um espaço para a prática continuada de produção de textos de diferentes gêneros, conforme temos procurado fazer ao longo dos anos de atuação com salas de quinto ano do ensino fundamental.

Segundo os PCN – especificamente para o segundo ciclo (em que se insere o quinto ano) –, vários são os gêneros “adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, como, por exemplo, cartas, diários (pessoais, da classe, de viagem), quadrinhos, anúncios, slogans, cartazes, canções, poemas, piadas, contos, folhetos de cordel, fábulas; relatos históricos, verbetes de dicionário, estatutos, notícias, resenhas, classificados e outros. (BRASIL, 1997, p. 82).

Desse universo, o primeiro gênero selecionado para um trabalho aprofundado em sala de aula foi a fábula.

Os alunos foram inicialmente orientados sobre as características “estáveis” do gênero a ser produzido e sobre critérios de textualidade, especialmente a coesão, a coerência e a aceitabilidade. Na sequência, vieram as atividades específicas de leitura e produção. Foram lidos diversos textos do gênero para apropriação de mais elementos a serem aplicados em suas produções. Focalizamos, no trabalho com a escrita, o estabelecimento de relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que pudessem prejudicar a coerência e a coesão da produção escrita, e as questões de ordenação temporal.

3.1 Uma sequência didática para o trabalho com o gênero “fábula”

A sequência didática aqui proposta foi retirada do site do MEC⁷ com adaptações acrescentadas conforme a realidade da sala de aula em que a pesquisa foi realizada.

O objetivo central da atividade foi identificar os elementos constitutivos e os elementos envolvidos na produção da **fábula**⁸, implicando competências tais como: ampliar a competência comunicativa do aluno; utilizar diferentes linguagens e diferentes tipologias textuais; conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital entre outras.

Dos tipos propostos por Góes (2005), parece-nos enquadrar-se como didática-moralista a fábula focalizada na Sequência Didática (SD) por nós aplicada.

A atividade também visou ao desenvolvimento de habilidades, tais como:

a) saber usar adequadamente a linguagem oral em seu cotidiano.

b) reconhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, a partir da utilização de diferentes suportes de apoio, como o Livro Positivo⁹, nas áreas de: Língua Portuguesa (texto instrucional, informativo, humorístico, sinopses, jornalístico); Matemática (instrucional, esquema, gráfico e tabela). Ciências (humorístico, instrucional e informativo). História (humorístico). Geografia (leitura e interpretação de imagem).

⁷ http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/aaalinguaportuguesa/lp_aaa2.pdf.

⁸ Grifo nosso

⁹ Material adotado pela Rede Municipal (Sistema Aprende Brasil de Ensino)

c) utilizar outros livros (de literatura e didáticos), como também jornais e revistas, buscando marcas características de cada gênero;

d) fazer bom uso da sala de informática, quando possível, acessando os *links* propostos pelo Livro Positivo (5º ano) e mencionados nas disciplinas que trabalham com os diferentes gêneros textuais em estudo¹⁰;

e) distinguir os diferentes gêneros textuais, utilizando-os de acordo com o contexto social.

f) reconhecer as diversidades culturais de modo a contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação, aplicando-os a eventos do dia a dia;

g) identificar os elementos de coesão do texto, verificando os que contribuem para a construção do sentido;

h) observar o uso da língua oral em situações sociais de comunicação;

i) aplicação do conhecimento gramatical em situações de comunicação oral e escrita.

Quanto aos **conteúdos**, foram priorizados:

- leitura e interpretação de texto;
- produção de texto individual e coletivo, operando com os conhecimentos da língua;
- aplicação do conhecimento gramatical em situações de comunicação oral e escrita;
- exercícios práticos de situação de uso da língua os quais demonstrem uma postura cidadã crítica e reflexiva.

Duração: 10 dias

1º dia

Antes de dar início às atividades propostas na aula, conversamos com os alunos sobre os livros que já leram ou de que já ouviram falar. Perguntamos:

1) qual foi o último livro que leram, se leram porque alguém pediu, ou se leram por iniciativa própria;

2) o que os atraiu, chamou a atenção para a leitura do livro: foi o autor, o título ou a ilustração?

3) de que tipo de história eles gostam mais: aventura, suspense, terror, comédia? Por quê?

O que propusemos no início da aula foi a contextualização do que seria lido, a fim de que os alunos pudessem antecipar ideias e obter informações que iriam auxiliar sua compreensão. Como os alunos já tinham conhecimento sobre o tema

¹⁰ Nos *links* propostos pelo Livro Positivo V. 1 não havia especificamente o gênero fábula.

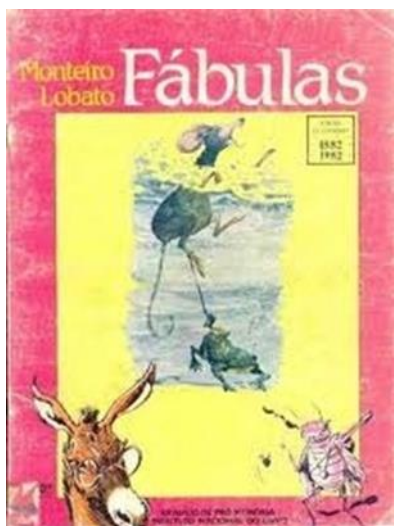
proposto, foi possível uma discussão sobre o que é um livro, como ele é feito, quem o escreve, que tipo de história poderíamos encontrar em um livro, de que livros se lembravam...

Nesse momento, o nosso papel foi organizar as ideias levantadas por eles, além de transmitir novas informações e sistematizar os conhecimentos que eles foram demonstrando e adquirindo.

Assim, utilizamos a disposição da sala em círculo, com o intuito de garantir a troca de experiência e a interação entre os alunos. Também pretendíamos deixá-los à vontade para garantir a participação efetiva de todos. *Por isso, as questões propostas foram discutidas coletiva e oralmente.

Atividade 1

Solicitamos a leitura da capa do livro, instigando-os a observar cada detalhe na escrita e na ilustração.



Atividade 2

Pedimos que lessem, depois perguntamos se sabiam o que significa a palavra “índice”. E, por julgarmos pertinente, procuramos, com eles, a palavra no dicionário. E, para que percebessem que, no caso do índice em questão, tínhamos a relação dos títulos das histórias contidas nesse livro, aproveitamos a oportunidade e perguntamos:

- se conheciam alguma das histórias que apareciam no índice. E eles, em coro, responderam: “A Cigarra e a Formiga”.
- em que esse índice ajudaria se quisessem, por exemplo, ler a história “A Assembleia dos Ratos”. A resposta foi unânime: “Encontrariam com maior facilidade a história”.
- quantas histórias há na página 15, e que nomes de animais aparecem no título dessas histórias. As respostas foram respectivamente: “Duas: O julgamento da Ovelha e O Burro Juiz”;
- qual a relação do índice com o título do livro. Responderam: “A relação do título Fábulas é que no livro só havia fábulas”.
- se conheciam todos os animais que aparecem nos títulos das histórias, o que sabem sobre esses animais (características). [O intuito foi oportunizar aos alunos exercitar a linguagem oral]. O burburinho foi grande, uma vez que todos

queriam participar. Garantiam conhecer quase todos os animais, mas foram unânimes em dizer que não conheciam a gralha e o pavão, a não ser por fotos. Logo, titubearam na descrição das características das aves.

2º dia

Iniciamos a aula perguntando se eles se lembravam da capa do livro que leram na aula anterior. Explicamos-lhes que naquele dia leriam e analisariam um dos textos do livro em estudo. Assim, começamos a leitura pelo título da história; escrevendo-a na lousa:

Texto 1:

O julgamento da ovelha:

Um cachorro acusou uma pobre ovelhinha de haver furtado um osso.

— Para que furtaria eu esse osso — alegou ela - se sou herbívora e um osso para mim vale tanto como um pedaço de pau?

— Não quero saber de nada. Você furtou o osso e vou levá-la aos tribunais.

E assim fez.

Queixou-se ao gavião e pediu-lhe justiça. O gavião reuniu o tribunal para julgar a causa, sorteando para isso doze urubus de papo vazio.

Comparece a ovelha. Fala. Defende-se muito bem.

Mas o júri, composto de carnívoros gulosos, não quis saber de nada e deu a sentença:

— Ou entrega o osso já e já, ou condenamos você à morte!

A ré tremeu: não havia escapatória! ... Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara.

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, cortou-a em pedaços, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juízes famintos... Contra força não há argumento

Depois, perguntamos:

- se sabiam o que significava a palavra “julgamento”; se já ouviram essa palavra antes: onde e quando; quem falou, em que situação;
- por que uma “pessoa” vai a julgamento; o que acontece em um julgamento;
- quem são as pessoas envolvidas;
- pelo título do texto, quem eles achavam que iria a julgamento;
- se já ouviram falar em ovelha que vai a julgamento e por que isso é possível.

Outra vez, o burburinho tomou conta da sala, por alguns minutos. Porém, voltaram à calma e começaram a falar: “Uma pessoa vai a julgamento por ter cometido um crime”. “Em um julgamento pessoas são julgadas por pensarem ser criminosas”. “As pessoas envolvidas são: o acusado, o juiz, os advogados”. “A ovelha”. Disseram também que, nunca ouviram dizer que ovelha ou qualquer outro animal fosse a julgamento e que isso só era possível por ser uma história”.

A análise do título do texto permite que os alunos ativem conhecimentos que já têm sobre o assunto que será tratado na história.

3º dia - Atividade 1

A atividade foi realizada oral e coletivamente. Não nos esquecemos de que esse seria um processo no qual se pretendia que os alunos adquirissem competência

leitora para observar, compreender, interpretar textos.

Os alunos só poderiam adquirir essa competência quando conseguissem: localizar informações e “pistas” do autor; construir significados; interpretar; reconhecer a unidade temática e a tipologia do texto.

No início, seria possível que eles se desconcentrassem com facilidade e não acompanhassem passo a passo o que estava sendo proposto para a leitura do texto. Isso já era esperado, mas cabia a nós criar estratégias de encaminhamento que prendessem a atenção dos educandos à leitura do texto. Em geral, o que causa fastio e desinteresse é o fato de se ficar preso à leitura das questões propostas na atividade. Nesse caso, não nos esquecemos de que essas questões serviam apenas para orientar a leitura; caberia a nós explorá-las sem precisar lê-las.

Esse processo precisaria ser dinâmico e participativo; aluno passivo é aluno que não está acompanhando o processo e, portanto, precisa ser requisitado, evidentemente sem causar constrangimento.

Do primeiro ao quarto parágrafo

Você sabe o que significa, no segundo parágrafo, a palavra “alegou”? Não nos esquecemos de retomar o que foi discutido sobre o título do texto, em que apareceram muitas palavras relacionadas a julgamento.

De quem é a fala, a voz, no primeiro parágrafo? Como você identificou o autor dessa fala? É a mesma voz de quem fala: “Um cachorro acusou uma pobre ovelhinha de haver furtado um osso”. Como se chama o sinal que vem antes e depois de “alegou ela”? Por que você acha que são usados esses sinais? Observe as palavras que aparecem em destaque no segundo parágrafo. Nesse parágrafo, quem são: **eu**, **ela** e **mim**? Como é possível identificar?

As respostas foram ao encontro do que esperávamos. Sentimos que ficaram receosos quanto a se pronunciarem quando instigados sobre o significado da palavra “alegou”. Então, propusemos o uso do dicionário no intuito de que se familiarizassem com a palavra. No que diz respeito ao uso da pontuação, não conseguiram dar as respostas de modo coerente. Então, aproveitamos o momento e favorecemos o entendimento de que podemos identificar a fala pelo uso do travessão, mas, no caso do primeiro parágrafo, puderam perceber que não era a fala do narrador. Também chamamos a atenção para os pronomes “eu” (fala da ovelha) e “ela” (discurso do narrador). E ainda esclarecemos que os travessões antes e depois da expressão “alegou ela” isolam a fala do narrador e que, portanto, não têm a mesma função do travessão que aparece no início do parágrafo: introduzir a fala da personagem.

Em seguida, propusemos que:

Relessem o terceiro parágrafo e observassem: De quem é a fala nesse parágrafo? Como você sabe disso? Observamos que, no primeiro parágrafo, só aparecem dois personagens. No segundo parágrafo, quem fala é a ovelha. Favorecemos ainda o entendimento sobre os turnos de fala, a fala seguinte devendo ser do cachorro. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que, no segundo parágrafo, o narrador disse “ela” fazendo referência à ovelha citada no primeiro parágrafo (concordância em gênero e coesão referencial anafórica). Respostas pautadas no texto, o que nos leva a acreditar que, nesse ponto, os educandos já estavam bem familiarizados com a história.

Também, oportunamente, foram instigados a observar as palavras em destaque nesse parágrafo. A quem se referiam as palavras “você” e – “la”, em “levá-la”? O eu que fala nesse parágrafo é o mesmo do segundo parágrafo? Pedimos que comparassem com o parágrafo anterior; nele, quem fala é a ovelha, portanto, “você” e “- la”, na fala do cachorro, se referem à ovelha. É assim que se estabelece a coesão

E continuamos propondo mais indagações:

O sinal que aparece no início do terceiro parágrafo é o mesmo que aparece no meio do segundo? Qual a diferença entre eles? Não conseguiram responder com convicção e se mostraram duvidosos em suas respostas. Então, reforçamos que o uso do travessão nos dois parágrafos seria diferente. Naquele, isola o discurso do narrador; neste, introduz a fala do cachorro.

E como percebemos o envolvimento da turma, continuamos a propor que observassem o que queria dizer, no quarto parágrafo, a palavra “assim”? Se substituirmos a palavra assim por “desse modo”, que modo é esse? Naquele ponto, consideramos importante que os alunos percebessem que tanto “assim” como “desse modo” retomam o que foi dito anteriormente (ou seja, o cachorro levou a ovelha aos tribunais), estabelecendo a coesão e garantindo a progressão textual e a não repetição.

4º dia

No quarto dia, mais observações foram sendo propostas, a fim de oportunizar aos alunos um real mergulho no texto. Chamamos a atenção deles para a colocação pronominal, entre outros aspectos a serem observados no texto.

Do quinto ao oitavo parágrafo

E mais observações foram sendo propostas, como por exemplo:

- “Queixou-se e pediu-lhe justiça”. Quem se queixou? A quem pediu justiça? Chamamos a atenção para os pronomes “se” e “lhe” – o primeiro se refere ao cachorro; o segundo, ao gavião –: ... queixou-se ao gavião e pediu justiça ao gavião. Pedimos que observassem o uso do pronome para possibilitar que uma palavra não seja repetida na mesma frase.
- Observe, no início do sexto parágrafo, a frase “comparece a ovelha”. Se mudássemos para “A ovelha comparece”, o sentido seria diferente? Por quê? A frase na ordem inversa enfatiza a ação da ovelha.
- Leia as palavras em destaque no sexto parágrafo. Quem fala? Quem se defende? Defende-se do quê? Se retomássemos o parágrafo, desde o início, teríamos: “A ovelha comparece. Fala. Defende-se.” Torna-se desnecessária, portanto, a repetição do sujeito (a ovelha), pois todas as ações se referem à mesma pessoa. Além disso, chamamos a atenção também para a pontuação utilizada nesse trecho. Sendo o sujeito o mesmo, poderíamos ter a seguinte redação: A ovelha comparece, fala, defende-se; no entanto o autor preferiu o uso do ponto final, o que dá mais ênfase às ações da ovelha e sugere a apreensão do animalzinho e suas possíveis hesitações ao falar.

- Releia o sétimo parágrafo. Qual é a relação dessa frase com o que vem antes, nos parágrafos anteriores? Observamos, com a turma, que a conjunção “mas” introduz uma ideia contrária à do parágrafo anterior: já que a ovelha tinha-se defendido muito bem, o lógico seria que o júri a tivesse ouvido, entretanto não foi o que aconteceu.
- De quem é a fala que aparece no oitavo parágrafo? A quem se refere a palavra “condenamos”? E a palavra “você”? Pedimos que voltassem ao parágrafo anterior, chamamos a atenção para a palavra “júri” e para a expressão que aparece entre vírgulas, depois dela: Júri tem mais de uma pessoa, o que já justificaria o plural. Além disso, favorecemos o entendimento de que também que é um dos componentes do júri quem fala, em seu nome e em nome dos outros jurados: eu e eles = nós (condenamos).

5º dia - Nono parágrafo

No quinto dia, trabalhamos a pontuação e procuramos favorecer observações importantes para o entendimento do uso, por exemplo, dos dois pontos, reticências e outros sinais.

- Pedimos que observassem o sinal que aparece depois da palavra “tremeu”. Você sabe por que ele foi usado? Você acha que a frase que aparece depois desse sinal (:) explica por que a ré tremeu? Aproveitamos a oportunidade e evidenciamos que os dois pontos foram usados porque depois deles vem uma explicação.
- E continuamos instigando-os: “Você sabe o que quer dizer “não havia escapatória”?” Por que não havia escapatória para a ré? Significa que a ré (a ovelha) não tinha saída. Nenhum argumento usado por ela dissolveria a ideia do júri de condená-la à morte.
- E pedimos que notassem que, novamente, outra frase na ordem inversa: “osso não tinha” (Não tinha osso); a opção do autor pela construção da frase na ordem inversa enfatiza a palavra “osso”, motivo do problema da ovelha. E foram oportunizados a observar que os sinais que aparecem depois da palavra “escapatória” constatavam que de fato, a ovelha não saída: o ponto de exclamação enfatizou a “não escapatória” e a reticência o prolongamento do seu martírio.

6º dia - Décimo parágrafo

Chamamos a atenção para a palavra que iniciava o parágrafo e perguntamos se tinham lembrança de já a terem visto em outro parágrafo. Se sim, qual? Se achavam que ela tinha, nesse parágrafo, o mesmo sentido que tinha no outro. Também a palavra “assim” retoma o que foi dito anteriormente. “Desse modo” aconteceu: a ovelha foi condenada à morte.

- E continuamos a interrogá-los, questionando-os e, em seguida, propondo elucidações: “as palavras em destaque se referiam a quem?” O pronome “a” (nos dois momentos) se refere à ovelha. Quem havia sido condenada à morte?... Assim aconteceu. O cachorro sangrou a ovelha, cortou a ovelha... Já o pronome “si” se refere ao cachorro. Quem eram os juízes? Os juízes aparecem em outros parágrafos do texto. Que palavras foram usadas para se referir a eles? Em que parágrafos elas aparecem? Logo após, revimos o texto, a fim de que os alunos identificassem quais palavras foram usadas para se referir ao júri: quinto parágrafo = doze urubus de papo vazio; sétimo parágrafo = júri, carnívoros gulosos (foi oportunizado aos alunos observar que a descrição que é feita do júri justifica o fato de eles não estarem interessados em julgar a causa com justiça).

7º dia

No 7º dia, propusemos o intertexto e, numa conversa informal, fizemos elucidações pertinentes ao tema em estudo, porque pretendíamos provocar reflexões no que diz respeito à educação inclusiva e à temática transversal “ética e pluralidade cultural”, por entendermos, tal qual os PCN (BRASIL, 1997, p. 15) “que o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva”. E, nessa direção, elegemos um texto bíblico para o trabalho com a intertextualidade, por considerarmos que ele atende, mais rapidamente, os nossos anseios de direcionar a reflexão para os excluídos da sociedade: pessoas com necessidades especiais, por exemplo; o preconceito social e étnico, que é referenciado na narrativa em estudo: “A ré tremeu: não havia escapatória! ...” Queríamos apontar valores que incidissem em comportamentos e atitudes no intuito de favorecer o entendimento da importância do respeito, dos direitos e dos deveres, uma vez que vivemos em uma sociedade seletiva e heterogênea e, portanto, precisamos aprender a conviver, sobretudo, com as diferenças.

Texto 2

1. Leitura Compartilhada - Intertextualidade: O Juízo Final (Mt 25, 31-45)

31.Quando o Filho do Homem voltar na sua glória e todos os anjos com ele, sentar-se-á no seu trono glorioso. 32.Todas as nações se reunirão diante dele e ele separará uns dos outros, como o pastor separa as ovelhas dos cabritos. 33.Colocará as ovelhas à sua direita e os cabritos à sua esquerda. 34.Então o Rei dirá aos que estão à direita: - Vinde, benditos de meu Pai, tomai posse do Reino que vos está preparado desde a criação do mundo, 35.porque tive fome e me destes de comer; tive sede e me destes de beber; era peregrino e me acolhestes; 36.nu e me vestistes; enfermo e me visitastes; estava na prisão e viestes a mim. 37.Perguntar-lhe-ão os justos: - Senhor, quando foi que te vimos com fome e te demos de comer, com sede e te demos de beber? 38.Quando foi que te vimos peregrino e te acolhemos, nu e te vestimos? 39.Quando foi que te vimos enfermo ou na prisão e te fomos visitar? 40.Responderá o Rei: - Em verdade eu vos declaro: todas as vezes que fizestes isto a um destes meus

irmãos mais pequeninos, foi a mim mesmo que o fizestes. 41.Voltar-se-á em seguida para os da sua esquerda e lhes dirá: - Retirai-vos de mim, malditos! Ide para o fogo eterno destinado ao demônio e aos seus anjos. 42.Porque tive fome e não me destes de comer; tive sede e não me destes de beber; 43.era peregrino e não me acolhestes; nu e não me vestistes; enfermo e na prisão e não me visitastes. 44.Também estes lhe perguntarão: - Senhor, quando foi que te vimos com fome, com sede, peregrino, nu, enfermo, ou na prisão e não te socorremos?
45.E ele responderá: - Em verdade eu vos declaro: todas as vezes que deixastes de fazer isso a um destes pequeninos, foi a mim que o deixastes de fazer. (Bíblia Ave Maria).

2. Roda de conversa: Apresentamos os seguintes esclarecimentos:

a. Jesus inicia esta lição chamando atenção dos ouvintes para uma cena campestre (rural) muito familiar aos seus ouvintes: Um pastor possui um rebanho composto de ovelhas e cabritos. Esses animais são muito distintos, a começar pela pelagem. Cabritos preferem comer folhas e brotos de plantas enquanto que carneiros preferem pastar. Mesmo pertencendo a um mesmo pastor, cabritos e ovelhas não se misturam. Ovelhas atendem o chamado do pastor no final do dia enquanto que os cabritos, muitas vezes, o ignora. À noite, as ovelhas preferem ficar ao ar livre enquanto os cabritos buscam abrigo, pois não suportam o frio.

b. Jesus diz que o pastor separa os cabritos das ovelhas: Antigamente, as ovelhas eram vistas como símbolo de obediência silenciosa e sua lã branca era entendida como símbolo de justiça. É assim que, na Bíblia Sagrada, Jesus é descrito como o Cordeiro de Deus. Por outro lado, os bodes - cabritos adultos – foram usados como símbolo do pecado.

c. O Julgamento: Todas as nações serão reunidas diante do juiz. De acordo com os preceitos propostos na Bíblia Sagrada, seremos julgados tanto de forma coletiva quanto de forma individual. Como os salvos são convidados a entrar em um reino previamente preparado para eles, os ímpios são ordenados a entrar em lugar sombrio e triste.

Proposta para o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Com fábulas, podemos trabalhar o perfil social dos alunos; desenvolver alguma noção de certo e errado; enfatizar certos comportamentos, como: respeito, amizade, compaixão, companheirismo e todo e qualquer comportamento que contribua para a formação do caráter dos alunos. Além de termos essas lições, elas estão em forma de metáforas, por meio das quais se desenvolverá a associação dos acontecimentos das fábulas com a vida de cada um.

Colocamos o texto em um cartaz, também montamos estrategicamente imagens (em slides) que ilustrassem as situações representadas na fábula e no intertexto.

Lemos os textos com o auxílio de intérprete;

Usamos recursos variados para resolver dúvidas na leitura e para a compreensão do texto. Para isso, utilizamos consulta de dicionário, materiais auditivos e visuais.

Favorecemos um ambiente comum, onde todos podiam participar e

contribuir;

Demos oportunidades ao(s) estudante(s) surdo(s) para que eles fossem sempre participantes ativos das atividades propostas; Problematicamos situações onde a turma refletisse e argumentasse sobre o comportamento humano: Instigamos, por exemplo, quem seriam os justos no primeiro texto e no segundo;

Refletimos, com eles, se separações e julgamentos aumentam ou diminuem nosso ciclo de amizades.

*Enfatizamos que, o painel em destaque, logo abaixo, fica exposto na sala de aula, a fim de que toda a turma possa ter contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



E quando isso acontece na sala de aula? Na escola? Por quê?

Propiciamos a identificação dos personagens, sinalizando-os;

Propusemos a dramatização com a turma.

Salientamos que, enquanto observávamos, tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes, percebíamos o quanto o trabalho do intérprete é importante, uma vez que nos foi possível contatar que a dedicação desse profissional fez toda a diferença, contribuindo de maneira efetiva para a compreensão. Percebemos também, o quanto é essencial a interação e a participação efetiva de alunos e professores no processo inclusivo de ensino-aprendizagem.

8º dia

No 8º dia, relemos a fábula “O julgamento da Ovelha” (Monteiro Lobato) e propusemos a reescrita. O que até então estava “por conta” da oralidade agora se transformaria em um registro com contribuição de todos os alunos, em caráter coletivo. Infelizmente, esse registro se perdeu em um incêndio causado por vândalos em nossa instituição de ensino, onde os cadernos de produção textual costumavam ficar guardados. O armário em que estavam ficou muito tempo exposto ao fogo e, mesmo sendo de aço, deu-se por vencido. Quando os bombeiros conseguiram apagar as chamas impetuosas, ficou visível, para nós, o tamanho da nossa perda. Mesmo assim, prosseguimos com o intuito de efetivar a SD.

Leitura Compartilhada: O julgamento da Ovelha (Monteiro Lobato)

Roda de Conversa: Comentários a respeito do texto (Procuramos favorecer a linguagem oral e a participação de todos os alunos). Pedimos que levantassem a mão e respeitassem a vez de falar. E promovemos:

Identificação da tipologia predominante e das secundárias e do gênero do texto -

Identificação do fato que instaura o conflito, elemento mais importante nas narrativas.

Identificação da funcionalidade (coerência/verossimilhança) da escolha dos elementos constitutivos do gênero “fábula”: Por que “acusa”? Por que gavião, carnívoros gulosos e ovelha?

Análise da coesão referencial e lexical (que pode ser estabelecida por referenciação – repetição de palavra; uso de vocábulos ou expressões diferentes – repetição de palavra; uso de vocábulos ou expressões diferentes [sinônimos, hipônimos, hiperônimos], a fim de retomar elementos, evitar repetições e garantir a progressão textual) e por encadeamento (pontuação, uso de articuladores, concordância): pronomes, elipses, substituição (sinônimos).

Registro Escrito: Produção do texto coletivo - Reescrita Textual: O julgamento da Ovelha (procuramos garantir a participação dos alunos).

Chamamos a atenção para a estrutura do texto em que predominam sequências narrativas (A organização em parágrafos; começo, meio e fim).

9º dia

Já no nono dia, chamamos a atenção para a estrutura do texto (A organização em parágrafos; começo, meio e fim). Favorecemos ainda a identificação da funcionalidade da escolha dos elementos constitutivos do gênero “fábula” e a análise da coesão referencial e lexical: pronomes, elipses, substituição (sinônimos). Também propiciamos a análise da relação entre a organização textual-gramatical e os sentidos produzidos. Além disso, a progressão das ações, o suspense, a mutação dos personagens e a estruturação temporal da narrativa foram abordados, por entendermos que esses são responsáveis por conquistar e prender o interesse do leitor.

Leitura compartilhada: O julgamento da Ovelha (O texto coletivo produzido pela turma).

Roda de conversa: Por meio de conversa informal, favorecemos a análise da relação entre a organização textual-gramatical e os sentidos produzidos:

a) No texto, há sucessão de fatos ou ações relacionados por causa-efeito, representados basicamente por verbos, configurando uma narração.

b) A palavra “osso” está empregada em sentido denotativo, significando ‘parte dura e sólida que forma a armação do corpo dos vertebrados’. Haveria um sentido conotativo? Que outras palavras estão em sentido denotativo?

A esta questão, os alunos foram consonantes ao responder que, a palavra “osso” poderia ter um sentido conotativo, já que ela também costuma ser usada para dizer que determinada ação é dura (difícil), mas precisa ser realizada. E citaram, conforme o desdobramento da pergunta, outras palavras em sentido denotativo, presentes na fábula: “herbívora, carnívoros, júri”.

c) Em “sou herbívora e um osso para mim vale tanto como um pedaço de pau”, há discurso descritivo?

Concordaram que na frase em destaque há um discurso descritivo, uma vez que a

ovelha descreve a característica do que ela gosta de comer.

d) A palavra “carnívoros” tem função descritiva e, associada a “gulosos” (também de natureza descritiva), contribui para o efeito de aumento de tensão. O que dizer de “urubus de papo vazio?”

Afirmaram que a frase “urubus de papo vazio” tende a criar expectativa no leitor, pois, com certeza, ele imaginaria que se os urubus estavam com fome, logo, não seria, um julgamento justo, julgariam a ovelha de acordo com os interesses deles, isto é, fariam de tudo para comê-la.

e) O segmento do texto que corresponde à “moral da história” é organizado a-temporalmente e veicula uma ideia, apresentando, pois, caráter dissertativo.

f) Há sequências prescritivas ou injuntivas? Qual sua função no texto?

Afirmaram que, no texto, há sequências prescritivas. E que a função delas no texto é levar o leitor à percepção de que há uma imposição coerciva, que poderia ser exemplificada nas regras para o então julgamento e, nas palavras dos alunos: “o mais forte *manda* no mais fraco” (detém o poder de decisão).

f) Qual o papel dos sinais de pontuação? E das relações de concordância?

Disseram que o papel dos sinais de pontuação é: “definir início e final de frases, tons de expressão e pausas; destacar expressões; facilitar o entendimento da leitura; dar sentido a expressões dentro da frase”. E o da concordância seria garantir a ligação das ideias no texto (a relação de causa e consequência).

h) E o que dizer do uso de diferentes tempos verbais? Que ligação há entre o presente e as sequências dialogais?

Enfatizaram que o uso de diferentes tempos verbais contribui para a construção de sentido do texto. E que a ligação entre o presente e as sequências dialogais é a indicação do tempo da narração. *Os alunos já sabiam que as sequências dialogais são marcadas pelo diálogo.

10º dia

Para finalizar as atividades planejadas para essa SD, no décimo dia socializamos a leitura da reescrita textual coletiva. Em seguida, na roda de conversa, fizemos elucidações necessárias sobre o texto produzido pela turma, que consideramos positivo, porque, mais uma vez, tivemos a oportunidade de sanar possíveis dúvidas. Aproveitamos o envolvimento de todos os alunos e propusemos a reescrita textual. E, para nossa surpresa, na segunda etapa de reescrita a maioria dos alunos se apropriou das aspas para a transcrição da fala.

Leitura Compartilhada: Leitura do texto produzido pela turma (Reescrita Textual: O julgamento da Ovelha produzida no 8º dia da sequência).

Roda de conversa: Comentários elucidativos sobre o texto produzido pela turma.

Registro Escrito: Reescrita Textual (individual)

3.1.1 Um olhar reflexivo sobre a sequência didática proposta

Há muito estamos tentando “diminuir a distância entre o que falamos e o que fazemos para que nossos ideais se mesquem com nossa prática”. Claro que essa observação não é somente nossa. Emprestamos a assertiva de Freire (1986), como temos emprestado, de outras teorias, muitas informações, métodos, propostas, textos e outros afins. Por meio dessas leituras, endossamos nosso repertório individual e amenizamos certa angústia decorrente da preocupação em acertar com nossos alunos.

Entre as leituras que buscamos para respaldar nossa prática, em primeiro lugar devemos citar as tarefas atribuídas ao profissional em educação do novo milênio, que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o trabalho de levar os alunos a “aprender a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma” e aprender “a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça”. (BRASIL, 1997, p. 21).

Tal compromisso tem sido para nós constante interesse e desafio assumidos. Procuramos revestir-nos daquele novo professor que deverá considerar as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, hoje incluídos nas salas regulares, como ocorre nas salas de aula da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, na qual atuamos e vivenciamos, no cotidiano didático pedagógico, as dificuldades para despertar nos alunos o gosto pela leitura e produção textual.

Sabedores de que a falta do gosto pela leitura e escrita tem sido apontada como uma das principais causas do fracasso escolar do aluno e, conseqüentemente, de seu fracasso como cidadão, nossa instituição de ensino não representa uma exceção nesse contexto. Foi nesse cenário que nasceu a ideia de trabalhar com o gênero textual fábula por meio da sequência apresentada. Essa prática motivou-nos a refletir acerca do trabalho com esse gênero textual, bem como a perceber o caminho para efetivar esse processo inclusivo de ensino-aprendizagem, uma vez que procuramos dar oportunidade aos nossos alunos de conquistar a competência não somente em suas atividades escolares, mas, sobretudo, em suas práticas sociais.

Também concebemos o trabalho com gêneros textuais como um caminho que possibilita a aprendizagem significativa e a interpretação, proporciona ambiente

lúdico, que, ao mesmo tempo, informe e forme tanto o professor quanto seu público-alvo. Além disso, temos o registro da documentação de toda e qualquer produção dos alunos, a fim de confirmar sua autoria e coautoria reivindicadas durante o processo formador. Logo, por meio de práticas intencionalmente planejadas, todos os envolvidos entraram em contato com formas de expressão e comunicação diferentes, mas igualmente reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Conforme nos ensinam Freire e Shor (1986, p. 22), “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão, e também como vincular o texto/contexto, o contexto do leitor”.

Assim, toda a orientação metodológica para a realização da sequência didática proposta para o 5º ano do ensino fundamental em que atuamos como professora regente foi permeada por constante encaminhamento de leitura, como forma de garantir a prática da autocorreção, da revisão e da reescrita coletiva e individual, para que os alunos pudessem verificar o produto escrito, sempre acrescentando e reescrevendo o que fosse necessário, pois, segundo Batista & Boza (2000, p. 15): “Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em futuras produções”.

Tendo em vista isso, do primeiro ao último dia procuramos, no início da aula, contextualizar o que seria lido, a fim de que os alunos pudessem antecipar ideias e obter informações que iriam auxiliar sua compreensão e como já tinham conhecimento sobre o tema proposto e esse tema permitiria, por exemplo, uma discussão sobre o que seria um livro (como ele é, de que é feito, quem o escreve, que tipo de história pode-se encontrar em um livro...), todas as questões propostas foram discutidas de forma coletiva e oral, por entendermos a urgência em promover a participação de todos os alunos. Também consideramos a possibilidade de um estudante completar a informação do outro, o que favoreceria sínteses. Nesse caso, organizamos as ideias levantadas por eles, além de transmitirmos novas informações e sistematizarmos os conhecimentos que eles iam demonstrando e adquirindo.

Nessa mesma direção, solicitamos sempre que lessem o texto, de forma individual e silenciosa. Em seguida, pedíamos que contassem a história que haviam acabado de ler. Registrávamos as informações que conseguiam apreender durante a

análise do texto, para explorar aquilo que, na reprodução oral, eles não tinham conseguido perceber.

Aproveitávamos o envolvimento da turma e enfatizávamos a pontuação, a fim de despertar a atenção dos alunos à fala dos personagens, uma vez que esta, em geral, pode vir destacada de duas maneiras: por meio de aspas - o personagem fala de modo direto, com sua voz e, por meio de parágrafo e travessão, escrita na outra linha; e também estimulamos nossos alunos a constatar que ocorre o discurso indireto quando o narrador, com suas próprias palavras, conta ao leitor o que foi dito ou pensado pelo personagem. Apesar de na sequência proposta não haver indícios de nenhum quesito sobre o discurso direto e indireto, notamos a necessidade de elucidá-los para a turma, uma vez que esses dois modos de representação de falas são muito comuns na fábula e em outros gêneros narrativos.

Vale lembrar que, durante todo o processo para a reescrita da fábula, houve autocorreção e o banco de palavras (na lousa), ou seja, escrevíamos na lousa as palavras em que os alunos iam apresentando algum grau de dificuldade e discutíamos, com eles, a grafia correta, a fim de que encontrassem em nós, a segurança necessária para atingir seus próprios objetivos. Assim, para chegarmos à reescrita final, trilhamos um caminho árduo, já que foi proporcionada aos alunos a oportunidade de verificar o produto escrito, sempre acrescentando ou reescrevendo o que considerassem necessário.

Após a produção coletiva, em que procuramos garantir a participação de todos os alunos, chamamos a atenção para a estrutura do texto: organização em parágrafos, com começo, meio e fim. Propiciamos a identificação da funcionalidade da escolha dos elementos constitutivos do gênero fábula, como também a análise da coesão referencial e lexical, a fim de retomar elementos e evitar repetições. Essas informações estavam reunidas e organizadas no documento que se perdeu no incêndio. Depois desse fato lamentável, ficamos duas semanas sem aula, até que a Prefeitura Municipal de Três Lagoas - MS encontrasse outro prédio para que pudéssemos retomar nossas atividades normais. Ao voltarmos, retomamos novamente a fábula e recomeçamos de onde paramos. O fato de termos ficado duas semanas sem aula parece-nos não ter afetado o que a turma havia apreendido até então. Recordamos, oralmente, tudo o que havíamos feito e, por meio de conversa informal, procuramos favorecer a análise da relação entre a organização textual-gramatical e os sentidos produzidos. Depois de um longo e proveitoso comentário elucidativo sobre o que se lembraram da reescrita coletiva, pedimos a reescrita individual. Na sequência, são apresentadas as reescritas dos alunos.

Texto 1 (1ª versão):

O cachorro acusou

O cachorro Acusou uma pobre ovelhinha de ter furtado seu osso.

_ Para que eu furtaria esse osso se sou herbívora...

E o cachorro não quis nem sabrer de nada. “Vou levá-la aos tribunais”. O juiz sorteou 12 urubus de papo vasio para jogar o jugamento.

A ovelhinha defendeu-se muito bem.

O cachorro cortou-a, sangrou-a e reservou um quarto para ele e restante aos juízes, urubus de papo vazio.

Moral da história: Contra a força não há argumento.

Necessidade de correção: Acusou=/ Sabrer=/ jogar=/jugamento=/12=/ vasio=/
 O texto I (a primeira versão) está estruturado em parágrafos; a fala dos personagens transcrita com a pontuação adequada. Apresenta falhas na grafia de algumas palavras, mas buscamos minimizá-las sem causar traumas. Por isso, pegamos o lápis e fomos pontuando, com o sinal de igual (=) embaixo da palavra com possibilidade de falha na grafia, e sugerimos que se fizesse a autocorreção. E ficamos orgulhosos com a segunda versão, porque, nesta, a fala do personagem não foi caracterizada com o travessão, e sim com as aspas. Constatamos que, o trabalho realizado no que se refere a textos jornalísticos, lidos de modo rotineiro em sala de aula; e ainda, o intertexto com o texto bíblico favoreceu o entendimento de que as aspas também caracteriza a fala de personagem. Além disso, a partir da autocorreção, a criança grafou as palavras de forma correta:

Texto 1 (2ª versão):

Um cachorro acusou uma pobre ovelhinha de ter furtado um osso. “Para mim vale tanto quanto um pedaço de pau”.

Mesmo negando foi levada aos tribunais. O cachorro não quis nem saber de nada. Queixou-se ao gavião e pediu-lhe justiça. O gavião reuniu o tribunal para julgar a causa, sorteando doze urubus carnívoros e de papo vazio. A ré tremeu, falou e defendeu-se muito bem. Porém, com um monte de carnívoros, a ovelha deu a vida em troca do osso.

O cachorro sangrou-a, cortou-a e reservou um quarto para si e repartiu entre os juízes famintos, o restante.

Moral da história: Contra a força não há argumento.

A reflexão sobre os progressos da estudante responsável pelo Texto 1 (1ª e 2ª versão), alertou-nos para a possibilidade de, em uma próxima SD de escrita ou reescrita, providenciarmos uma legenda para a autocorreção.

Texto 2 (1ª versão):

Um cachorro acusou uma pobre Ovelhinha de ter furtado seu osso, ela alegou:

– Para que eu furtaria este osso se sou herbívora e para mim, vale tanto como um pedaço de pal.

O cachorro não quis saber de nada e disse que iria levá-la aos tribunais. O cachorro foi pedir ajuda ao gavião que reuniu doze urubus de papo vazio que sorteou para ser júri.

No julgamento da Ovelha o júri disse: “ou entrega o osso já e já ou condenamos você à morte”. Osso não tinha, mas tinha vida e iria se entregar. O cachorro cortou-a, sangrou-a e reservou um quarto para si e deu o restante para o júri de papo vazio.

Moral da história: Contra a força não há argumento.

Necessidade de correção: pal=/ disse=/ levá-la=/ aos=/ vazio=/ disse=/ moral=/

Texto 2 (2ª versão):

Um cachorro acusou uma pobre ovelhinha de ter furtado seu osso. Ela alegou: “para que eu furtaria esse osso se sou herbívora?”

O cachorro foi pedir ajuda ao gavião que sorteou doze urubus de papo vazio, que estavam famintos, para o julgamento da pobre ovelhinha.

No julgamento o júri solicitou que a ovelhinha devolvesse o osso já e já, se não seria levada à morte. A ovelha não osso, mas tinha vida.

Então, o cachorro sangrou-a, cortou-a e reservou um quarto para si e o restante para o júri faminto.

Moral da história: Contra a força não há argumento.

Se observarmos bem o Texto 2, notaremos quase as mesmas nuances já mencionadas no texto 1, exceto pelo fato de ter-se mostrado mais envolvimento com o personagem central, uma vez que se refere a ele sempre como “ovelhinha”, o que não deixa de ser uma marca forte de empatia com esse personagem. E ainda a 2ª versão já não apresenta palavras com falhas na grafia e, também, o início de frases está com letra maiúscula. Vale mencionar algo importante que não havíamos dito antes: um dos procedimentos didático-pedagógicos da nossa sala são os agrupamentos, ou seja, os alunos sentam-se em duplas e estão sempre partilhando conhecimentos. Queremos acreditar que, nessa etapa, a turma já tenha se apropriado das características inerentes ao gênero em estudo e que a interação favoreceu essa apropriação de conhecimento.

Importa acrescentar que apreciamos os procedimentos de correção analisados por Ruiz (2010) e parece-nos ser a correção indicativa que mais se aproxima da proposta de intervenção adotada neste trabalho de pesquisa, uma vez que procuramos apontar, por meio de uma sinalização, a possível falha de grafia apresentada, com o intuito de não alterar o texto e somente indicar o local das alterações, a serem feitas pelo estudante.

A experiência relatada demonstra a viabilidade de realização de uma sequência de ensino baseada numa concepção de língua sociointeracionista que contemple o trabalho com eixos USO – leitura, escuta e produção oral e escrita; REFLEXÃO – análise linguística; e USO – reescritura. Assim, entendemos que o ponto positivo de se trabalhar com a sequência didática é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende. Além disso, auxilia o aluno a “[...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107), uma vez que o professor lhe oferece como referencial, para sua produção, seja a lista de constatações elaborada durante a SD, seja uma grade com os elementos do gênero trabalhados em sala e que devem ser observados na organização da produção textual dos alunos. O uso da SD permitiu o domínio de um gênero discursivo de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente. Além disso, permitiu-nos comprovar o que sugerem os PCN-Língua Portuguesa:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1997, p. 78-9).

Esclarecemos que seria ingênuo acreditar que todos os alunos resolveriam as suas dificuldades ao produzir textos após o desenvolvimento de uma SD. Os conhecimentos sobre o gênero, as atividades de compreensão e produção textual criam uma aproximação aos gêneros estudados, mas que será ampliada na escrita de outros textos, produzidos com outros objetivos, em diferentes momentos. Trata-se de uma longa aprendizagem. Ressalta-se, também que a SD é um instrumento dinâmico, ou seja, sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do

professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Além disso, mesmo que a SD apresente riqueza nas atividades propostas, nem tudo poderá ser previsto.

Portanto, mais vale adaptar o trabalho à realidade dos alunos do que, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem sistemática. Haverá situações em que os módulos da SD só assumirão seu sentido completo no instante em que as atividades forem redefinidas conforme as dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas.

Para concluir, a elaboração de SD instrumentaliza o professor com aquisição de conhecimentos, ampliação de repertório, previsão de materiais e novas possibilidades de trabalho. Além de ampliar seus horizontes, garante segurança em relação às suas intenções pedagógicas. Um profissional seguro é capaz de deixar a condução do projeto nas mãos de suas crianças, do coletivo do grupo, e sabemos que adotar essa metodologia de trabalho é uma questão de princípios, confiança e muita coragem.

Em suma, numa sequência didática, não há uma cronologia a ser seguida; o professor tem total autonomia para colocá-la em prática, considerando sempre o interesse e o momento vivido por sua turma.

A experiência que temos em relação às intenções pedagógicas e sua concretização em sala de aula comprova que o professor, ao adquirir novos conhecimentos, provoca situações para que sua turma descubra o que ele próprio descobriu. Há, nesses momentos, o que chamamos de “prazer em conhecer”.

Ao aplicarmos a SD pertinente à fábula, constatamos alguns efeitos sobre os alunos.

Primeiro, constatamos seu efeito de crítica, pois se envolveram em discussões, demonstrando habilidades para analisar e julgar. Também identificaram situações de conflito. Alguns se mostraram “decididos” a afastar-se das possíveis situações de conflito sob determinadas circunstâncias e a oferecer soluções estratégicas para resolvê-las. Assim, verificamos que as crianças faziam exames críticos e autocríticos de comportamentos e foram oportunizadas a rever os próprios modos e posturas em casa, na escola, no bairro, na sociedade. Aproveitamos a oportunidade e transversalizamos conteúdos, incentivamos os alunos a uma avaliação do agir, de si mesmo e de seu modelo de comportamento em situações específicas, aquelas que fundamentam hipóteses para a capacidade de comunicar-se e interagir socialmente. Em outras palavras, buscamos investir na capacidade de avaliação de conflito no dia a dia

dos alunos, pois os problemas da fábula e os conflitos apresentam soluções estratégicas análogas aos diferentes aspectos da vida. Nessa direção, trabalhamos valores humanos, que podem determinar o comportamento e orientar a inteligência e a criatividade, manifestadas pela linguagem.

3.2 A notícia jornalística em uma sequência didática

O trabalho com o gênero “notícia jornalística” possibilita ao professor avaliar a leitura, compreensão e interpretação que o aluno produz ao entrar em contato com o recorte do real e com ele interagir de diferentes formas e em diversos momentos, antes e depois da produção escrita. Possibilita, ainda, um ir e vir constante ao texto lido e àqueles produzidos pelos alunos no intuito de melhorar tanto a leitura, compreensão e interpretação quanto a produção escrita, a partir da leitura.

E por fazer parte da nossa prática o trabalho com sequência didática, a seguir, apresentamos uma sequência idealizada por nós.

Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho

Sequência Didática para o gênero notícia jornalística

Público-alvo: 5º ano

Objetivos:

- a) ampliar a competência comunicativa do aluno, utilizando diferentes linguagens e diferentes tipologias textuais;
- b) possibilitar o contato dos alunos com textos reais;
- c) proporcionar atividades de leitura que exigem reflexão sobre a escrita;
- d) incentivar a prática da leitura expressiva e o desejo de escrever;
- e) garantir um repertório de textos de boa qualidade que se constitua num material de consulta para a escrita de outros textos;
- f) garantir ao aluno conviver crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital entre outras;
- g) levar o aluno a estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que possam prejudicar a coerência e a coesão do texto escrito;
- h) assegurar aos alunos o encaminhamento da autocorreção, da prática da revisão e da reescrita coletiva e individual;

i) ajudar os alunos a avançar nos seus conhecimentos sobre a escrita por meio da revisão e da reescrita textual.

j) oportunizar ao aluno a verificação do produto escrito, sempre acrescentando ou reescrevendo o que for necessário.

Propiciar o desenvolvimento de habilidades, tais como:

a) reconhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, a partir da utilização de diferentes suportes de apoio, como o Livro Positivo (Material utilizado na Rede Municipal de Ensino);

b) distinguir os diferentes gêneros textuais conforme a ação social que realizam;

c) reconhecer e respeitar as diversidades culturais, contribuindo para o combate ao preconceito e à discriminação;

d) identificar os elementos de coesão do texto, verificando os que contribuem para a construção do sentido.

e) desenvolver a capacidade de dividir tarefas, organizar o trabalho e respeitar a opinião do colega, assegurando a participação de todos os alunos;

f) Apreciar textos de gêneros diversificados por meio da leitura compartilhada e da roda de leitura;

g) montar um caderninho contendo as atividades referentes a sequência;

h) elaborar um pequeno jornal mural (coletivo).

Conteúdos:

- Leitura e Escrita.

Produção de texto individual e coletivo, operando com os conhecimentos da língua.

- Aplicação do conhecimento gramatical em situações de comunicação oral e escrita.

- Exercícios práticos de situação de uso da língua, em que se demonstre uma postura cidadã crítica e reflexiva.

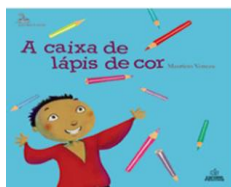
Duração: 9 dias

1º dia:

a) Leitura Compartilhada:

Compartilhamos com o grupo um livro de imagem da editora Positivo (FNDE),

denominado “*A Caixa de Lápis de Cor*” (Maurício Veneza), que é uma narrativa visual ao mesmo tempo poética, realista e divertida. Desse modo, os alunos foram oportunizados a interagir, diretamente, na história.



*Importa esclarecer que o deficiente auditivo compreende melhor o texto, geralmente, se houver imagens.

Assim, o livro de imagens *A caixa de lápis de cor* (Maurício Veneza), não foi escolhido de maneira aleatória. Pretendíamos envolver e contagiar toda a turma; favorecer a oralidade dos alunos ouvintes; propiciar o contato da turma com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por intermédio da contribuição da intérprete e, ainda promover reflexões necessárias no que se refere à temática transversal evidenciada no livro proposto como, por exemplo, a exploração do trabalho infantil e a exclusão social.

b) Roda de Conversa: Com os alunos em duplas, perguntamos a eles: “Onde se passa a história?” “Quem é o personagem principal?” “O que ele faz?” “O que ele recebe como forma de pagamento?” “Como ele fica?” “O que você faria se estivesse no lugar dele?”. Então, a partir da discussão foi trabalhada a linguagem oral, enriquecendo a capacidade expressiva de cada um.

2º dia:

Registro Escrito: Após a apreciação e discussão do tema do livro, aproveitamos a interação dos alunos proporcionada pelo exercício da oralidade e diagnosticamos a capacidade de escrita das duplas por meio da história denominada “como você quiser” (texto narrativo) para ser completada, em que o príncipe e a princesa podem ser heroicos, chatos, atrapalhados, engraçados, românticos, etc. Para isso, foi realizado o banco de palavras a fim de que os alunos tivessem segurança no ato de escrever e percebessem, nesse caso, qual a classe gramatical que mais sentido daria ao texto: substantivo, adjetivo e locuções adjetivas ou verbo, por exemplo¹¹.

3º dia:

Socializamos com o grupo as produções das duplas por meio da roda de leitura. Aproveitamos o envolvimento com a escrita, sempre mediada, para apresentar três versões de um pequeno texto para o encaminhamento da leitura e da reescrita. Foi trabalhada, na primeira versão, o gênero (masculino e feminino); na segunda, o número; na terceira, o gênero (masculino e feminino), o número do substantivo e o

¹¹ As atividades do 2º e do 3º dia (“Uma história como você quiser” - p. 131 e “Circo Vira-vira” - p. 108), podem ser encontradas no livro intitulado: *Construindo a Escrita: Textos, gramática e ortografia* - (Carmem Silvia e outras autoras) - 3ª série. Editora: Ática.

tempo verbal. A abordagem dessas duas classes gramaticais se fez de forma sutil, tanto que a percepção da existência delas, nas reescritas, se deu no momento da socialização, quando então foram evidenciadas e discutidas.

4º dia:

Discutimos com o grupo características e forma de organização dos textos, por meio do tema “meios de comunicação”, em A grande teia (Livro Positivo – Vol. 2 - Unidade 3, 4º ano). Na roda de ideias, apontamos elementos de conexão da grande teia – Internet. A partir do pressuposto da noção de conexão, introduzimos o uso de conectores (Uso e Função – Livro Positivo – 4º ano), esclarecendo ao grupo que essas palavras ou expressões são usadas em textos orais e escritos para conectar as ideias, melhorando a qualidade da produção escrita e favorecendo a compreensão do leitor.

5º dia:

Lemos diversos textos de um mesmo gênero e de outros para que os alunos se apropriassem de mais elementos para suas produções (Livro Positivo – LP. – Texto instrucional, informativo, humorístico, sinopses, jornalístico – Mat.: instrucional, esquema, gráfico e tabela. Ciênc.: humorístico, instrucional e informativo. Hist.: humorístico. Geo.: leitura e interpretação de imagem). Propiciando contato frequente com outros livros (de literatura, didáticos), jornais e revistas buscando marcas características de cada gênero. Nas visitas semanais à sala de informática, trabalhamos as atividades propostas nos links do Livro Positivo (5º ano) mencionados nas respectivas disciplinas, que fazem referências aos gêneros estudados.

6º dia:

Criamos com o grupo uma legenda para as correções de texto, como:

- a) ↓ Parágrafo;
- b) Δ Letra maiúscula;
- c) ○ Acentuação;
- d) → Pontuação,
- e) Por que (de pergunta) e
- f) Porque (de resposta).

7º dia:

Realizamos a primeira escrita em duplas. Propusemos a notícia jornalística. Deixamos claro que havia “palavrinhas proibidas”: *aí, né, daí (*Palavras típicas da oralidade, que, nessa modalidade, funcionam como elos coesivos, como sequenciadores, que, na escrita, devem ser substituídos por outras formas ou por mecanismos como a elipse). Organizamos um roteiro. Socializamos com o grupo as primeiras ideias. Aproveitamos uma palestra, na escola, sobre a dengue. Utilizamos os panfletos oferecidos pelos agentes de saúde do bairro. Fizemos uso de jornais e revistas que traziam dados atualizados sobre o tema, principalmente em Três Lagoas - MS. Enfim, deixamos a turma familiarizada com o assunto. Propusemos o banco de palavras. Revisamos cada produção (coletiva e individual), destacando os elementos que exigiam maior atenção. Fizemos autocorreções. Garantimos a reescrita.

8º dia:

Resgatamos o tema da primeira escrita, pontuando, de maneira precisa, as características da notícia jornalística por meio da socialização das produções realizadas pelas duplas. Propusemos a elaboração de um pequeno jornal mural (coletivo), apresentando, nele, os eventos realizados na escola, na comunidade, favorecendo o envolvimento real com a leitura e com a escrita.

9º dia:

Voltamos ao livro de imagem A Caixa de Lápis de Cor (Maurício Veneza), mediando novas reflexões e favorecendo a sinopse dele. Solicitamos a escrita de bilhetes para os pais tomarem consciência do projeto e de convites para os professores visitarem, com suas turmas, o jornal mural. Apresentamos os caderninhos contendo todas as atividades referentes ao projeto.

3.2.1 Resultados do trabalho com o gênero jornalístico “notícia”

Inscrito no rol das atividades previstas em Planejamento Escolar, o projeto Leitura e Escrita - Envolvimento na produção textual procurou envolver os alunos em atividades em duplas e grupo, a fim de promover sua interação em exercícios de leitura (a leitura compartilhada; as rodas de conversa e leitura) e produção escrita de diversos gêneros textuais. A meta do projeto era levar o aluno a conquistar a competência não somente em suas atividades escolares, mas também em suas práticas sociais.

Sabedores de que a escola é o local em que transformações acontecem, a sequência proposta para o projeto procurou evidenciar a prática de produção de texto ancorada na diversidade textual, numa proposta inscrita na linha teórico-metodológica dos PCN, a fim de garantir vínculos, de redimensionar o processo de aprendizagem e de garantir um repertório de textos de boa qualidade que se constitua num material de consulta para a escrita de outros textos. Também se investiu na capacidade de dividir tarefas, organizar o trabalho e respeitar a opinião do colega, assegurando a participação de todos os alunos.

No eixo “produção de textos”, todo o encaminhamento da produção textual foi permeado por constante encaminhamento de leitura, garantindo a prática da autocorreção, da revisão e da reescrita coletiva e individual para que os alunos pudessem verificar o produto escrito sempre acrescentando ou reescrevendo o que fosse necessário. Também se ofereceram a eles oportunidades para se apropriarem de

conhecimentos inerentes à língua escrita por intermédio da produção de vários gêneros textuais como um caminho para efetivar o processo inclusivo de ensino-aprendizagem.

Salientamos que a sequência procurou priorizar a interação entre docente e discente, a fim de garantir vínculos, redimensionar o processo de aprendizagem acerca da estrutura textual no tocante a sua linguagem afetiva e metafórica, bem como facilitar, aos pares envolvidos, a compreensão, interpretação e inferências. Além disso, foi utilizado um jornal mural, contendo toda a diversidade textual produzida em sala de aula, que também foi divulgado no blog da Escola.

O envolvimento da comunidade escolar e local foi tão significativo, que o então jornal mural transformou-se em minijornal impresso, já que, de acordo com Rojo; Moura (2012, p. 19), é importante apropriar-se de “textos constituídos de múltiplas linguagens como imagens, vídeos, gráficos e sons que somam a linguagem verbal oral ou escrita para criar novos e diferentes significados”. Partindo desse pressuposto, os alunos foram estimulados a envolverem-se num contexto com sentido e significado, pois foi-lhes proporcionado o contato com textos reais.

Os alunos foram inicialmente orientados sobre as características “estáveis” de cada gênero a ser produzido e sobre critérios de textualidade, especialmente a coesão, a coerência e a aceitabilidade. Na sequência, vieram as atividades específicas de leitura e produção. Foram lidos diversos textos de um mesmo gênero e de outros para apropriação de mais elementos a serem aplicados em suas produções¹². Focalizou-se, no trabalho com a escrita, o estabelecimento de relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que pudessem prejudicar a coerência e a coesão da produção escrita. Entre os diferentes gêneros trabalhados¹³, tomamos como

¹² Para essas atividades, foram usados diferentes materiais de apoio: Livro Positivo – LP. – Texto instrucional, informativo, humorístico, sinopses, jornalístico – Mat.: instrucional, esquema, gráfico e tabela. Ciênc.: humorístico, instrucional e informativo. Hist.: humorístico. Geo.: leitura e interpretação de imagem). Propiciamos também contato frequente com outros livros (de literatura, didáticos), jornais e revistas buscando marcas características de cada gênero. Nas visitas semanais à sala de informática, trabalhamos atividades propostas nos links do Livro Positivo (5º ano) mencionados nas disciplinas que fazem referências aos gêneros estudados.

¹³ Neste projeto, trabalhamos os seguintes gêneros: **Oral** (diálogo com a comunidade escolar por meio de palestra com os agentes de saúde do bairro Santa Rita sobre a dengue); panfletagem e sensibilização junto à comunidade local. **Escrito**: produção de texto informativo (individual e coletiva); confecção de um jornal mural contendo a diversidade textual apreciada em sala. Deu-se se ênfase ao gênero básico do jornalismo, a notícia, um gênero genuinamente informativo.

referência a notícia jornalística, pois a concebemos como um dos gêneros mais produtivos à circulação de informações na sociedade e na escola.

3.2.1.1 Da eleição do “foco” à construção da notícia na escola

Na sequência aqui relatada, foi acoplada uma temática transversal. No âmbito do tema Higiene e Saúde, elegemos um problema muito comum na cidade e região: a dengue.

Procedemos ao levantamento e leitura de várias notícias (e outros gêneros) sobre o problema, suas causas e consequências, captando nelas as informações mais relevantes. Por haver, por detrás do objetivo específico de construir notícia de jornal, a meta de sensibilização da comunidade escolar e local, também buscamos conhecimentos sobre medidas simples que devem fazer parte da rotina diária das famílias, sejam preventivas, sejam fiscalizatórias, sejam pró-erradicação do mosquito *Aedes Aegypti*.

Foi elaborado um mural em que, além da notícia produzida, foram incluídos outros textos informativos, fotos e desenhos referentes a dados alarmantes sobre a ocorrência da dengue no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas e, em especial, no bairro onde se situa a escola-alvo do trabalho (Santa Rita), e entrega, pelos alunos, de panfletos informativos educativos. A divulgação do projeto foi feita pelo Blog da Escola e por meio de vídeos, conforme mencionado.

O produto alcançado, como a interação da turma, participação, interesse, envolvimento e desenvolvimento de atividades orais e escritas, considerando a leitura expressiva, superou as expectativas da própria coordenação da escola.

Vale acrescentar que, ao analisar em que momento o compartilhar saberes acontece, observou-se o quanto esses momentos se efetivaram por meio do projeto Leitura e Escrita: envolvimento na produção textual através do qual, professor e aluno se deixaram contagiar e se envolver para a realização das atividades. Foi possível constatar que o aluno tanto aprende quanto ensina, quando lhe são propostas, em duplas ou grupos, atividades em que possa praticar a leitura e a escrita.

Eis aqui o nosso “produto”:

JORNAL ENCONTRO

ESCOLA MUNICIPAL FLAUSINA DE ASSUNÇÃO MARINHO

Ano 1 - 1ª Edição - 19 de Setembro de 2012 - Três Lagoas - Mato Grosso do Sul

Projeto: Leitura e Escrita - Envolvimento na Produção Textual

A Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, no dia 29 de fevereiro foi palco de uma palestra educativa, porque quando se fala em dengue, Três Lagoas é uma das cidades que requer maior atenção, isto por se tratar de uma região endêmica, com alto índice de vetores (mosquitos responsáveis pela proliferação da doença). Sendo que, as ações de combate ao Aedes Aegypti são realizadas rotineiramente, durante todo o ano, com intensificação no período das chuvas, uma vez que a reprodução do mosquito ocorre em qualquer recipiente com água acumulada.

Estas ações realizadas pelas equipes do município são baseadas em: Mobilização Social – Equipe de informação, educação e comunicação, que realiza palestras e divulgação da prevenção e campanhas de combate a dengue. Além disso, o trabalho formiguinha de casa em casa: vistoria as residências, visando à retirada de criadouros, orientação e prevenção da doença ao morador (visita bimestral). **Pontos Estratégicos:** realiza as vistorias em locais cadastrados com grande quantidade de recipientes, em borracharias, ferros-velhos, cemitérios, etc. (visita quinzenal). **Busca Ativa:** atividade de vistoria nas residências dos quarteirões onde há suspeitos e casos de dengue (nove quarteirões). **Bloqueio:** aplicação de inseticida nas residências dos quarteirões onde há suspeitos de dengue. **Pesquisa Entomológica:** colocação de armadilhas para captura do mosquito.

Assim, por meio da palestra promovida pelos agentes de saúde do bairro Santa Rita foi possível compreender que para se prevenir contra a dengue, as medidas são simples e permanentes durante todo o ano como: encher de areia até aboca os pratinhos de vaso de planta, eliminar recipiente que possa acumular água como: pneus, baldes, bacias, embalagens usadas, garrafas vazias. Não deixar água acumulada sobre as lajes. Nunca jogar lixo e entulhos em terrenos baldios, porque acabar com a dengue é um ato diário e, portanto é preciso que todos estejam empenhados, pois é um ato de cidadania. (Revista Rara Gente - Edição 44 - Ano VII - Março/2012 - Adaptação).

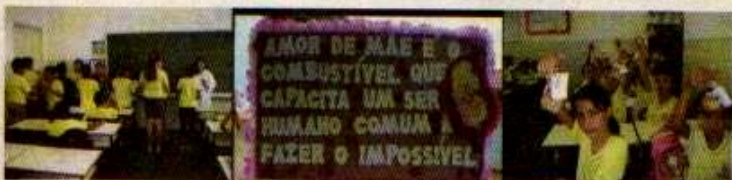
Comemorando a Páscoa

Nós do 5º ano "B", comemoramos a Páscoa, por meio de um teatro, intitulado "O Verdadeiro Sentido da Páscoa". E para esse momento todo especial, fomos ensaiados pela professora Lenir (Artes), que nos oportunizou a refletir sobre a Páscoa e efetivarmos nossos conhecimentos sobre leitura e escrita. Obrigada, professora Lenir! Ainda nesse sentido, a comunidade escolar pôde apreciar muitas outras apresentações da Educação Infantil ao 4º ano. (Lorrayne Muriel Mendes de Paula, aluna do 5º ano B).



Homenagem às mães

Para homenagear as mães da comunidade escolar foi preparado, da Educação Infantil ao 5º ano apresentação de músicas, danças e dramatização. Assim, nos unimos (5º A e B) e dramatizamos o texto: A Criança e Deus, a fim de envolvê-las e emocioná-las.



Silêncio! Aedes Aegypti dormindo

Ação "Saúde na Comunidade", que visa combater doenças como a dengue e leishmaniose, terá muito trabalho pela frente. Esse é só um exemplo da quantidade de lixo existente em terrenos baldios da cidade. A foto foi tirada em um terreno baldio, próximo à caixa d'água da Sanesul, na entrada da Vila Piloto. O local virou depósito de lixo doméstico, móveis antigos, entre outros. (Gleiciane de Souza Ramos Dutra, aluna do 5º ano A) (Fonte: Jornal do Povo - 16 de março de 2012 nº 4906 - Ano 62).



EDITORIAL

Com o intuito de minimizar as dificuldades dos meus alunos, no que se refere à leitura e para que fossem oportunizados a se apropriarem da linguagem escrita de forma significativa, em que o ritmo de aprendizagem fosse sempre respeitado e seu desenvolvimento, como um todo, mediado, sendo-lhes oferecido os meios e as condições necessárias para que também realizassem suas "tentativas" no campo da escrita, é que surgiu o projeto Leitura e Escrita - Envolvimento na Produção Textual. Assim, todo encaminhamento da produção textual foi permeado com constante encaminhamento de leitura, garantindo o encaminhamento da autocorreção, da prática da revisão e da reescrita coletiva e individual, para que os alunos fossem oportunizados a verificar o produto escrito, sempre acrescentando e/ou reescrevendo o que fosse necessário. Nesse caso, durante todo o desenrolar do projeto foram pautadas como atividade permanente: a leitura compartilhada; as rodas de: conversa e leitura; o banco de palavras e o registro escrito, delineados passo a passo. Sendo que, foram dez passos seguidos de maneira linear, em que se procurou promover, verdadeiramente, situações de interação, leitura e escrita. Porém, a primeira produção escrita realizada pelas duplas só se deu no oitavo passo, uma vez que foi preciso apreciar livro de imagem, entre outros suportes, como: jornais, revistas, panfletos, pois a turma precisava estar familiarizada com o assunto em que deveria discorrer: a dengue.

Professora: Geni Rosa de Oliveira
Segmento: 5º ano "A" e "B"

EXPEDIENTE

JORNAL ENCONTRO

Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho.

Endereço: Rua 13 de Junho, 1880

Bairro: Santa Rita

Fone: 3929-1786

CEP: 79620-060

Três Lagoas - MS

Professora: Geni Rosa de Oliveira

Diretora: Eva Torres Lata Nascimento

Vice-Diretora: Lúcia Gonçalves da Rocha Corrêa

Coordenadora: Rita Miguel Rodrigues

Impressão: GDB Print - Gráfica Dom Bosco

Diagramação: Vagner Nascimento dos Santos

Tiragem: 500 unidades

Registro Escrito: Produção Textual (coletiva).

Título: Dengue
Roteiro

A) O que é dengue?

B) Como é transmitida?

c) O que podemos fazer para combater a dengue?

A dengue é uma doença causada por um vírus. Sendo que, pode se apresentar de duas formas: a clássica e a hemorrágica.

Assim, é transmitida pela picada da fêmea do mosquito *Aedes Aegypti*, quando pica uma pessoa, os vírus que estão presentes em sua saliva entram no corpo desta pessoa e vão para o sangue, causando-lhe sintomas desagradáveis como: febre alta, dor de cabeça, vômitos, dor nas juntas, fraqueza e manchas avermelhadas pelo corpo.

Então, para acabar com a dengue é necessário que a população, mantenha seus quintais limpos e receba os agentes de saúde, porque as ações de combate a esta doença devem ser diárias, durante todo ano e, portanto, é

preciso que estejamos empenhados, pois é um ato de cidadania.
Autores: Alunos do 5º ano A

Título: Dengue

A dengue é uma doença causada por um vírus. E pode se apresentar de duas formas: a clássica, que é a mais comum, e a hemorrágica que pode matar em até vinte quatro horas.

A transmissão ocorre quando a fêmea do mosquito *Aedes Aegypti* pica uma pessoa. Sendo que, o vírus presente na saliva entra no sangue dessa pessoa causando desagradáveis sintomas como: febre alta, dor nas juntas, fraqueza, dor atrás dos olhos e manchas avermelhadas pelo corpo.

Assim, para acabar com a dengue é preciso realizar ações diárias o ano todo, isto é, cuidar dos quintais, eliminar os possíveis criadouros do *Aedes Aegypti* e receber os agentes de saúde, pois contribuir para a diminuição dos casos de dengue em Três Lagoas é um ato de cidadania. (Autores: Alunos do 5º ano "B").

A cidade nem parece a mesma de antes

Para a cidade de Três Lagoas mais uma homenagem ... Vista de cima nem parece aquela cidade que nasceu do areão de suas largas ruas. Com seus 97 anos, Três Lagoas parece que a cada segundo cresce dias ... A cada dia evolui anos ... A cada ano muitas águas rolam ... Tanto no sentido figurado da palavra, como também quando o assunto é a usina hidrelétrica que marca a sua entrada. O Cristo abençoa a cidade com seus braços erguidos ao céu... O relógio não vacila ao marcar o tempo do crescimento. De um cavalo selado nas breteiras, às largas ruas, prédios e casas. Parabéns Três Lagoas ... Que venha o crescimento, mas também o planejamento e a consciência de que nem tudo é inesgotável... Salve a terra dos padroeiros e fundadores, donde surgiu a cidade núcleo da economia do Estado. (Giulia Christina Costa Vilela, aluna do 5º ano "B") (Fonte: Jornal HojeMS, 16 de junho de 2012. Edição 1.469).

Um Aniversário Muito Especial

Os 97 anos de Três Lagoas, comemorado no dia 15 de junho, na Avenida Antônio Trajano foi marcado pela presença da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho representada, na oportunidade, pela sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como, por alguns alunos do 4º e do 5º ano. Sendo que, contou também com a participação de alunos de outras escolas, que freqüentam a sala de apoio da Escola Municipal Eufrosina Pinto, acompanhados por professores de Libras que trabalham na sala de apoio de lá. (Ellen Késia Batista de Lima, aluna do 5º ano "B").



Casos de dengue aumentam mais que o dobro em 20 dias

Para enfrentar o problema, a prefeita Márcia Moura (PMDB) lança o programa "Saúde na Comunidade".

Em reportagem divulgada pelo HojeMS no dia 10 de fevereiro, o boletim da vigilância epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde, indicava a confirmação de 138 casos de dengue em Três Lagoas. Dados divulgados ontem (19) pelo departamento apontam que o mês de fevereiro fechou com exatos 300 casos confirmados.

Em relação às notificações, até o dia 25 do mês passado, havia 1.038 casos. Proporcionalmente, o município está em segundo lugar em MS em incidência de dengue, ficando atrás apenas do município de Laguna Caarapó. Os bairros mais afetados pela doença são o São Carlos, Santa Terezinha, Nossa Senhora Aparecida, Vila Piloto e Santa Rita. (Bruna Silva Lima, aluna do 5º ano "A") (Fonte: Jornal HojeMS - Março de 2012. Edição 1.396).

Contribuição do Portal Aprende Brasil

O Portal do Sistema Aprende Brasil de Ensino contribui conosco de maneira significativa, uma vez que nos seus links apreciamos e realizamos atividades que se tornam cada vez mais atraentes, porque são instigantes e coloridas. Além disso, nos coloca em contato com o mundo informatizado. Por esse motivo, somos acompanhados pelas monitoras: Ana Laura (5º ano "A") e Débora (5º ano "B"). Sendo assim, aprendemos a utilizar os links, e alguns dos que mais favoreceram o nosso conhecimento a respeito da leitura e da escrita foram: @por104 criador de textos malucos (4º ano); @por304 A estrutura das HQ; @mat200 cãozinho perdido; @por052_jornal do colégio, entre outros. (Isabela Souza dos Santos, aluna do 5º ano "A").



Produções de Texto (Individual)

1. Leitura Compartilhada: Município confirma primeira morte por dengue hemorrágica. Fonte: Jornal do Povo (6 de junho de 2012) nº 4962 - Ano 62 - Pág. 03

2. Roda de conversa: A Secretaria Municipal de Saúde confirmou o primeiro óbito registrado por dengue hemorrágica neste ano, em Três Lagoas - Comentários

3. Registro Escrita: Produção de texto individual

Roteiro:

- A) O que é dengue?
- B) Como é transmitida?
- C) O que podemos fazer para combater a dengue?

A dengue é uma doença causada por um vírus. A transmissão ocorre quando uma fêmea do mosquito *Aedes Aegypti* pica uma pessoa. Para acabar com a dengue devemos limpar nossos quintais e não deixar água parada. Aluna: Giulia Christina Costa Vilela (5º ano B)

Título: Dengue

A dengue é uma doença causada por um vírus transmitida para nós, seres humanos, através da picada da fêmea do mosquito *Aedes Aegypti*.

Assim, ao picar uma pessoa, o vírus que está presente na saliva do mosquito entra no corpo e vai para o sangue e a partir de sete dias a pessoa que foi picada começa a ter sintomas desagradáveis como: dor de cabeça e no corpo, febre alta, fraqueza, vômito e manchas avermelhadas pelo corpo.

Então, todos devem ajudar a acabar com a dengue, evitando objetos que possam acumular água parada, tampar a caixa d'água e colocar areia nos pratinhos de planta. Assim, podemos acabar ou pelo menos, diminuir os casos de dengue em Três Lagoas.

Aluna: Isabela Souza dos Santos (5º ano A)



3ª Olimpíada de Língua Portuguesa

Nós do 5º ano A e B da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, estamos inscritos na 3ª Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Sendo que, a nossa categoria é o Poema. Por isso, convidamos cada um de vocês para apreciarem o nosso primeiro ensaio.

Produção de texto (coletiva)
Título: Livro

O livro é muito importante
Para nossa sabedoria
Nos oferta conhecimento
E nos enche de alegria

Gravura, atenção!
Mexo com meu coração
Porque transforma
A minha imaginação

E para as crianças
leitura é magia
Pois até os adultos
Vão para o mundo da fantasia.
Autores: Alunos do 5º ano "A"



04

Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho

JORNAL ENCONTRO



Compromisso Proerd

Nós do 5º ano "A" e "B" estamos participando do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência: Proerd, por isso, na presença do instrutor André Sena, assumimos o compromisso de nos manter longe das drogas e da violência. (Guilherme dos Santos Sousa, aluno do 5º ano "B").



ENTREVISTA COM O MÚSICO E PROFESSOR EDSON DE PAULA

Os alunos do 5º ano "A" da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, entrevistaram para o JORNAL ENCONTRO (JE) no dia 21 de junho, o músico e professor Edson de Paula (EP). Ele que trabalha há doze anos no Projeto Cristo Redentor, ministrando aula de Sax e Clarinete para um grupo de adolescentes. Sendo que, neste projeto, está sob sua responsabilidade, a Banda Musical e o Grupo de Palhetas.

JE: - Quando você iniciou sua carreira musical, ou seja, quando a música começou a fazer parte de sua vida?

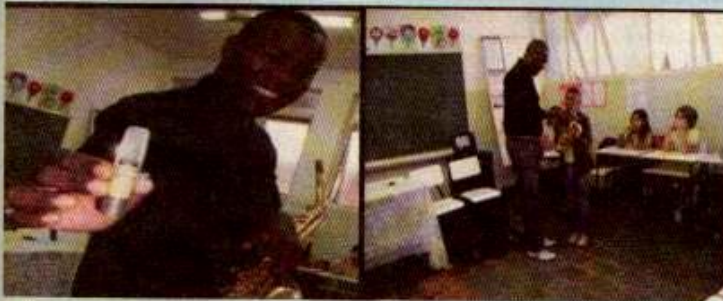
EP: - Comecei aos 7 anos de idade como aluno no Projeto Cristo Redentor. Fiquei encantado com os instrumentos e mais ainda, com a possibilidade de poder tocá-los. Então, me dividia entre a escola, a música e a venda de papelão (para ajudar minha mãe). Fui muito dedicado à música, tanto, que até hoje ela faz parte da minha vida, no sentido pessoal e profissional.

JE: - Quantos instrumentos você toca? E qual desses instrumentos é o seu preferido?

EP: - Eu toco 22 instrumentos, porém me dedico mais ao Teclado e ao Sax. E o Sax é o meu favorito.

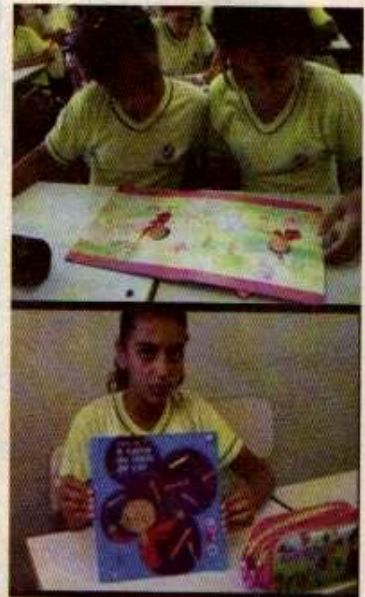
JE: - Como você vê a música na educação?

EP: - Eu vejo como uma contribuição a mais para se trabalhar o caráter interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, uma vez que ela pode ser associada à língua portuguesa, enfatizando o gênero literário, por meio do poema; efetivando a leitura e a escrita. E ainda, na matemática, ao se dividir os compassos musicais. Também fazendo paródias para a apreensão das fórmulas geométricas, por exemplo, entre outras. Enfim, a música na educação envolve, atrai e conquista o aluno, porque torna-o mais criativo.



Sinopse

A Caixa de Lápis de Cor é uma narrativa visual. A história se passa em uma cidade grande. Seu personagem principal é um pequeno engraxate que recebeu uma caixa de lápis de cor como pagamento por um trabalho. Encantado com os lápis, o menino desenha uma paisagem e se vê mergulhado nela. Interage com os elementos presentes no desenho, e volta à sua realidade. Mas será que o pequeno engraxate continuará vendo o seu cotidiano e a sua cidade como via antes? (Isabela Souza dos Santos, aluna do 5º ano "A") (Veneza, Maurício. *A Caixa de Lápis de Cor*. Coleção História à vista. Ed. Positivo 2008).



Projeto Mãos que Constroem o Futuro



Capela São Pedro Apóstolo
Paróquia Nossa Senhora Aparecida

Este projeto é realizado na Capela São Pedro Apóstolo, na sala de projetos "Irmã Inês Guarnieri", no bairro Guanabara, e é coordenado pela Irmã Zélia. O objetivo deste, é a confecção de chinelos à baixo custo.

Venha Conhecer!

VENDO:

Corsa/Ano: 2002/2003

Telefones:

3521-0143 ou

9128-5690

Conforme já apontamos, a importância de se propor um trabalho pedagógico por meio de SD, abrangendo a fábula (pertencente ao mundo ficcional) e a notícia jornalística (vinculada ao real), é a possibilidade de se oportunizar ao aluno demandar leituras, escritas e reescritas, uma vez que estas parecem-nos ser ações que teriam como consequência o aprimoramento da escrita com propriedade. Também concebemos que os textos produzidos pelos alunos circulem para além da sala de aula, onde foram escritos, por meio de murais, minijornais e blogs, por entendermos que a produção e a leitura de textos devem ou deveriam estar ligadas a uma sequência de atividades com objetivos definidos. Em nosso ver, os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem. Assim, tomamos a liberdade de demonstrar, em anexo, outras duas experiências com gêneros textuais também trabalhados de forma dinâmica, organizada e específica com a leitura, a escrita e a reescrita por meio de sequências didáticas, desenvolvidas nos anos de 2013 e 2014. Importa enfatizar que o trabalho de 2013 transformou-se em jornal impresso e o de 2014 foi publicado no Manual do Treinamento Pedagógico do Programa “de grão em grão”¹⁴ - ano 3 - Fundação Cargill.

¹⁴ Criado em 2004, atualmente presente em 07 cidades, com mais de 700 toneladas de hortaliças produzidas nas escolas das redes municipais de ensino, das localidades participantes do programa, o projeto busca promover a conscientização e aprendizados sobre a importância da Alimentação Saudável, por meio de atividades teóricas e práticas, de forma a influenciar a adoção de hábitos alimentares saudáveis por crianças de 06 a 10 anos (e suas famílias).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado profissional, ao oferecer-nos a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática e, assim, buscar respostas a demandas do nosso contexto educacional, permitiu-nos construir e atualizar conhecimentos teóricos e práticos. A pesquisa-ação por nós empreendida favoreceu a articulação entre ação e reflexão e a produção de material didático para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Ao propormos sequências didáticas (SD) com o gênero fábula e notícia jornalística, nosso objetivo foi apresentar uma proposta de prática pedagógica que possa oportunizar professores e alunos do Ensino Fundamental I a apreender as características do gênero em estudo a fim de proporcionar-lhes o desenvolvimento de capacidades de linguagem que podem ser transferidas para o ensino de outros gêneros textuais.

O viés da organização de um material didático em torno de uma sequência didática sobre diferentes gêneros narrativos é justificado pelo seu papel de portadores de valores culturais associados às respectivas situações de ação de linguagem em que são usados. Seus usuários, agentes da ação, podem fazer a escolha do gênero mais adequado, com base no conhecimento e no domínio que tenham sobre a situação e sobre o próprio gênero.

Conforme apresentamos no capítulo III, o trabalho com SD exige planejamento detalhado, que permite ao professor e ao aluno o ir e vir ao texto produzido, refletindo sobre o uso da linguagem, os recursos linguísticos utilizados, aspectos gramaticais, estruturais, semânticos e estilísticos. Permite ainda que se realizem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas durante a produção textual e no momento da análise linguística das produções, o que inclui a reescritura do texto.

Cabe ressaltar que essa prática exige dedicação do profissional na produção de conhecimentos sobre a linguagem, uma vez que, visto como um conjunto de atos linguísticos, o texto resulta da manifestação verbal intencional de um produtor-autor, cuja posição de enunciador diante dos fatos mencionados é determinada pelos atos linguísticos que realizou. Nessa percepção, o texto compõe-se de elementos gramaticais, pragmaticamente selecionados (a situação de interação) e sintático-semanticamente

organizados em enunciados, que compõem as mensagens explícitas ou implícitas transmitidas.

É preciso que o professor esteja apto a trabalhar com a fábula e com outros tantos gêneros narrativos, a fim de que seus alunos desenvolvam capacidade de linguagem, pois, uma vez desenvolvida a capacidade de linguagem, os alunos poderão produzir e compreender os mais diversos discursos, nas mais variadas situações. É preciso, por fim, entender capacidade de linguagem mediante o enfoque que Dolz e Schneuwly (2004) nos oferecem: como uma conduta verbal que se inscreve em uma estrutura de ação de linguagem, que leva o agente a produzir, compreender, interpretar e memorizar um coletivo de enunciados orais e escritos. Nesse sentido e adotando as reflexões desses autores, acreditamos que a produção de um texto envolve três tipos de capacidade de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva.

Em síntese, ousamos dizer que a prática com diferentes gêneros por meio de SD nos motivou a refletir acerca do trabalho, bem como perceber o caminho para se efetivar o processo inclusivo de ensino-aprendizagem, uma vez que procuramos dar oportunidade aos nossos alunos de desenvolver competências não somente em suas atividades escolares, mas, sobretudo, em suas práticas sociais.

Salientamos ainda que, ao analisarmos em que momento o ato de compartilhar saberes acontece, examinamos o quanto esses atos se efetivaram por intermédio das SD propostas, em que professor e alunos se envolveram para realização das atividades.

Nessa proposta diferenciada, constatamos que o aluno tanto aprende quanto ensina, quando lhe são propiciadas atividades em duplas ou em grupos. Assim, descobrimos também que, no momento em que buscam novas informações, passam a conhecer determinados assuntos e passam a ser autônomos em seus procedimentos. Desse modo, trabalhar com uma SD pode ser difícil por ser um processo interativo e inacabado; não tem receitas, nada está pronto nem definido. É uma caminhada estratégica que vai evoluindo passo a passo.

Enfim, considerar o trabalho na perspectiva de gêneros textuais é possibilitar caminhos para diversas situações de comunicação e, ainda, favorecer a inserção efetiva do aluno no mundo da leitura e da escrita, contribuindo assim, para o exercício de sua cidadania. Nesse sentido, resta-nos finalizar citando Bazerman: o aluno precisa sentir-se “parte da vida” de um gênero que o atraia, para que entenda “quão

poderoso instrumento é a escrita” e qual a importância de produzir textos de diferentes gêneros em sala de aula. E mais: quando nos familiarizamos com um gênero como capaz de responder a certas “ações ou intenções sociais”, passamos a conceber a sala de aula como própria para certos gêneros. Foi este o “caso” da fábula e da notícia. Quanto aos outros muitos gêneros, lançamos aqui um duplo desafio: a nós, que, em uma próxima etapa de capacitação, os enfrentemos; a você, leitor, professor, pesquisador, que também se lance nessa aventura.

Esperamos, portanto, que o material aqui articulado possa servir de apoio, orientação ou estímulo a profissionais que atuam no ensino fundamental, ou que, pelo menos, suscite reflexões e posicionamentos verdadeiramente críticos.

Concluído o processo, pretendemos submeter a proposta aqui articulada à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas-MS para futura aplicação na REME.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. Trad. de Maria das Graças S. Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008.

ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p.117-131.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BASTOS, Lúcia M.K. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas. ED. Unicamp, 1985.

BATISTA, Angela; BOZZA, Sandra. **Produção textual**: a voz e a vez do aluno na sociedade: sugestões de encaminhamento para produção textual no ensino fundamental. Cascavel, Assoeste, 2000.

BAZERMAN, Charles. A vida no gênero, a vida na sala de aula. In: _____. **Gênero, agência e escrita**. Trad. E adapt. Judith Chablis Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-34.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais ética. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Gestão e Aprendizagem Escolar. **Gestar** I, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/aaalinguaportuguesa/lp_aaa2.pdf. Acesso em 20 de junho de 2013.

BRONCKART, Jean – Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130-149.

CHAROLLES, M. Introdução ao problema de coerência dos textos. In: GALVES, C. (org.). **O texto: Leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1989.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DURIGAN, Marlene. **Produção de textos em língua portuguesa**. Três Lagoas: UFMS, 2012. (Trabalho apostilado de circulação irrestrita).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel (PR): Assoeste, 1981.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Dicionário de Semiótica**. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo: Contexto, 1979.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____ & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo. Ática, 1990.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

_____. **Fábula brasileira, ou fábula saborosa**: sábia, divertida, prudente, criativa. São Paulo: Edições Paulinas, 2005.

GOLDSTEIN, N. S. Releituras de uma Fábula: Paródia e Intertextualidade. In: CANIATO, B, J.; MINÉ, E. (Orgs.). **Abrindo caminhos** – Homenagem a Maria Aparecida Santilli. V. 1. São Paulo: Editora, 2002.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & Ensino**, 2002, p. 180-193.

IBIPAINA, Ivaina M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semianálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital: In MARCUSCHI, L. E Xavier, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Linguística de texto: O que é e como se faz**. Recife. UFPE, 1983.

_____. A coerência no hipertexto. **I seminário sobre hipertexto**. Centro de Artes e Comunicação. Recife. UFPE, outubro, 2000.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos da comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MOTTA-ROTH, Déssiré (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RUIZ, E. **Como se corrige redações na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SHIMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. (org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TRAVAGLIA, L. Carlos. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de Gramática no primeiro e segundo grau. São Paulo: Cortez, 1996.

TRÊS LAGOAS-MS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho. Três Lagoas-MS, 2013, p. 160.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. O gênero notícia como instrumento em aulas de Português Instrumental de um curso técnico de nível médio: uma experiência interacionista sociodiscursiva. **Entretextos**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 84-104, jan/jun 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática: 2002.

ANEXOS I

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



Mestrado Profissional Em Letras

Rede Nacional

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula”, na responsabilidade da pesquisadora Profª Geni Rosa de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Mestrado Profissional Em Letras Em Rede Nacional (PROFLETRAS), sob a orientação da Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar.

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais (discursivos) você espera que o aluno domine?

É de suma importância trabalhar os diversos tipos e gêneros textuais que fazem parte do cotidiano, para que os alunos possam compreender que o texto é construído dinamicamente nos momentos de comunicação, tanto escrito, quanto oralmente. Porém não é necessário que os alunos saibam produzir e classificar todos os gêneros textuais, afinal, isso não seria possível, mais é importante saber encontrar informações quando houver necessidade. No início do 6º ano é necessário que os alunos possam produzir textos, ler com fluência e interpretar textos com autonomia.

2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?

Sim. A avaliação diagnóstica é um instrumento essencial para o professor conhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno. Partindo da avaliação diagnóstica o professor planeja e organiza as atividades para atender de fato as necessidades e as dificuldades dos meninos.

3. Para você é importante o trabalho com gêneros textuais discursivos? Por quê?

O trabalho pedagógico no chão da escola deve ser pautado nas concepções de gênero discursivo, norteadas pelo processo de ensino e aprendizagem da língua, o qual deve ter como objetivo principal desenvolver a competência discursiva de seus usuários, ou seja, dos alunos. O gênero discursivo é mais concreto, os assuntos geralmente são de cunho social ou seja assuntos do nosso cotidiano.

4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

Não familiarização com a diversidade dos gêneros e as tipologias textuais. É essa situação que dificulta a compreensão de conteúdos específicos do currículo, os alunos desconhecem o estilo e a forma própria de cada gênero, dificultando a leitura fluente e prazerosa, interpretação de textos (inferência) e a produção escrita com autonomia.

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos do 6º ano?

Textos não verbais e textos não literários. Sendo em vista que a diversidade dos gêneros textuais contribuem para a integração do sujeito na cultura, isto é, utilizam o ensino da leitura e da escrita como prática social.



PROFLETRAS

Mestrado Profissional Em Letras

Rede Nacional

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula”, na responsabilidade da pesquisadora Profª Geni Rosa de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Mestrado Profissional Em Letras Em Rede Nacional (PROFLETRAS), sob a orientação da Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar.

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais (discursivos) você espera que o aluno domine?

Ao receber o aluno, espero que o mesmo produza texto considerando o destinatário e as características do gênero, faça resumo baseando-se em um esquema e produza textos utilizando estratégias de escrita.

2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?

Sim, o diagnóstico é realizado nos primeiros dias letivos através de produção textual.

3. Para você é importante o trabalho com gêneros textuais discursivos? Por quê?

Sim, pois os assuntos são geralmente de cunho social, histórico, onde o aluno escritor apresenta seu ponto de vista, para isso precisa saber argumentar.

4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

Os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos ocorrem na organização da estrutura do texto.

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos do 6º ano?

Carta, bilhete, lenda, piada, conto, fábula



PROFLETRAS

Mestrado Profissional Em Letras

Rede Nacional

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula”, na responsabilidade da pesquisadora Profª Geni Rosa de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Mestrado Profissional Em Letras Em Rede Nacional (PROFLETRAS), sob a orientação da Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar.

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais (discursivos) você espera que o aluno domine?

Não dou aula no 6º ano, no entanto no 5º ano espero, pelo menos, os alunos identificarem elementos básicos de narrado e descrito.
(Texto poético: estruturas, sentido figurado (básico), musicalidade.

2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?

Sempre este processo é muito difícil, pois quase sempre tenho alunos que são excelentes na escrita, vocabulário e interpretação, porém tenho outros que têm algumas dificuldades de decodificação e escrita. Todos na mesma sala, às vezes, com os alunos. Lidar com situações antagônicas como esta é um desafio.

3. Para você é importante o trabalho com gêneros textuais discursivos? Por quê?

Muito. É por meio de textos que percebemos o mundo, que nos comunicamos. Saber as diferentes formas de comunicação com o mundo é indispensável para entender, relacionar e interferir nele.

4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

Não trabalhamos com o 6º, mas no 7º ano não há problemas graves no gosto do gênero narrativo. A questão não está no gênero, e sim na escrita como: parágrafos, discurso direto e indireto, ortografia, concordância,

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos do 6º ano?

Não digo devem, mas podem ser conhecidos:

- Fábulas;
- Contos de fada;
- Contos de aventura;
- Crônicas;
- Anedotas;
- Tiras e histórias em quadrinhos;
- Resumos.



PROFLETRAS

Mestrado Profissional Em Letras

Rede Nacional

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula”, na responsabilidade da pesquisadora Profª Geni Rosa de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Mestrado Profissional Em Letras Em Rede Nacional (PROFLETRAS), sob a orientação da Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar.

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais (discursivos) você espera que o aluno domine?

Que o aluno tenha conhecimento da estrutura e que saiba responder questionamentos, como: Quem? que? quando? onde? por que? bem como conhecimento do estilo narrativo: conto e fábula.

2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?

Sim. O diagnóstico aplicado visa mostrar o domínio de escrita e a retratar parte da bagagem lexical que o aluno possui, assim como questões e elementos gramaticais.

3. Para você é importante o trabalho com gêneros textuais discursivos? Por quê?

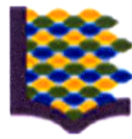
Sim. O conceito de competência discursiva não pode ser dissociado de outros conceitos, quando se fala em interdisciplinaridade os gêneros textuais e a compreensão dos mesmos pode vir a facilitar o desenvolvimento do trabalho.

4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

Desorientar o aluno das diferenças entre língua falada e língua escrita; interpretação da oralidade e fluxo de coerência na escrita.

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos do 6º ano?

Fábulas; contos; Histórias em Quadrinhos; novela;



PROFLETRAS

Mestrado Profissional Em Letras

Rede Nacional

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Subsídios para a produção de textos no ensino fundamental: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula”, na responsabilidade da pesquisadora Profª Geni Rosa de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Mestrado Profissional Em Letras Em Rede Nacional (PROFLETRAS), sob a orientação da Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar.

1. Ao receber o aluno do 6º ano, o que você espera que ele tenha aprendido em relação à produção de texto no 5º ano? Quais gêneros textuais (discursivos) você espera que o aluno domine?

Nações básicas como: paragrafação, espaço, trechos, pontuação, diferenciação, narrações, descrições e texto expositivo.

2. Você aplica um diagnóstico para verificar o nível de domínio que o aluno tem sobre a escrita e o conhecimento linguístico que a escrita por ele produzida aponta?

Sim.

3. Para você é importante o trabalho com gêneros textuais discursivos? Por quê?

Sim, pois assim o aluno encontrará
seus erros na versão correta.

4. Quais são, na perspectiva de professores de 6º ano, os problemas mais frequentes na produção de textos narrativos?

Quando o personagem narrado entra com
a fala, a traça do narrador e personagem.

5. Entre os textos narrativos, quais gêneros devem ser conhecidos por alunos do 6º ano?

Descritivo.

ANEXO II

JORNAL ENCONTRO

JORNAL ENCONTRO

ESCOLA MUNICIPAL FLAUSINA DE ASSUNÇÃO MARINHO

Ano 2 - 2ª Edição - 19 de Setembro de 2013 - Três Lagoas - Mato Grosso do Sul

98 anos de Três

O desfile em comemoração aos 98 anos de Três Lagoas teve este ano, como tema “Três Lagoas – Sustentabilidade e Riquezas”, e contou com a participação de alunos e professores da Escola Flausina de Assunção Marinho, que dentre os encantos levados para a avenida, referenciou-se a Lagoa Maior e evidenciou a frase “Semeai a Educação, pois esse é o alicerce da Sustentabilidade”.

Aluna: Emanuely Aparecida Monteiro Nantes – 5º ano “A”.



Interpretando o projeto Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual

Por Loany Cristine

Ser intérprete é como ser um artista, um maestro que conduz as suas mãos como notas musicais dentro uma partitura linguística que deve ser rigorosamente seguida. As funções desse profissional incluem basicamente agir como um mediador entre a sociedade ouvinte e a sociedade surda e vice-versa.

A Língua de Sinais é a vida e a voz de um surdo e de um deficiente auditivo, e é através desta que eles conseguem expressar seus mais profundos sentimentos e pensamentos, suas alegrias, suas conquistas, seus desafios. Com a ajuda de mãos habilidosas, a pessoa que possui surdez consegue sorrir, chorar, compor uma poesia, um poema, uma canção, ouvir uma canção, cantar uma canção nos mais variados ritmos, o que para uma sociedade que se diz “normal” parecia ser algo impossível.

Reconhecendo essas deslumbrantes características vinculadas com o segundo idioma oficial do país, a LIBRAS, escolas bilíngues abraçaram a causa e admitiram em seu quadro de funcionários profissionais conhecidos como Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Essa conquista permitiu que alunos especiais conseguissem desenvolver suas habilidades educacionais e humanas, mas é claro, tudo isso dentro de suas normais limitações. E quando um intérprete olha ao seu redor e vê todas as coisas que conseguiu realizar com seu trabalho, entende e sente que a sua maior alegria é saber que o poder de ajudar alguém tão único está em suas próprias mãos!



PESQUISA

O diário de Anne Frank

Quando completou 13 anos de idade, no dia 12 de junho de 1942, Anne ganhou muitos presentes, mas o que ela mais gostou foi um caderno com capa de tecido xadrez vermelho e verde: seu diário.

“Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda” (12 de junho de 1942, Anne).

Um mês depois de seu aniversário, Anne e sua família se mudaram para o Anexo Secreto. Em sua sacola de

fuga, ela não deixou de colocar o diário. Como não podia ter amigos de verdade, a menina criou uma amiga imaginária, chamada Kitty como era a vida no Anexo, o que comiam, as brigas com adultos, o medo de serem descobertos, a esperança de a guerra acabar e também o que sentia por Peter.

Durante dois anos, Anne escreveu quatro diários. Ela queria ser jornalista e sonhava quando a guerra acabasse, em transformar suas anotações em livro, que se chamaria: O Anexo Secreto.

Em 1944, quando a polícia entrou de surpresa no esconderijo e levou os moradores presos, os diários de Anne ficaram espalhados no chão. Miep, uma amiga da família, foi até o anexo e os guardou, com esperança de um dia devolvê-los para Anne.

Pesquisa em Jornal

Biografia da poetisa Vera Medeiros

Vera Lúcia Nogueira de Medeiros, nasceu em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, em 1971. É professora de crianças bem pequenas. Atua na Escola Municipal Eufrosina Pinto. Hoje está coordenadora dos Centros de Educação Infantil - SEMEC, e membro da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente de Três Lagoas - MS.

É servidora pública municipal há 25 anos. Escrever e ler poesias faz parte de sua rotina. Sendo que, utiliza esse gênero textual para ensinar as crianças, porque acredita que a poesia aproxima as pessoas e dá à criança liberdade de expressão para brincar com os versos, e consequentemente, o seu uso constante favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

É casada, tem duas filhas e possui um arquivo de 40 poesias. E em 2012 inscreveu uma de suas poesias no Concurso Nacional Novos Poetas - Prêmio Sarau Brasil. E sua poesia “Respirar” foi selecionada e é uma das 250 publicadas no livro “Antologia Poética, Prêmio Sarau Brasil 2012”. Como inspiração, a autora apropria-se da simplicidade das coisas, uma vez que gosta de falar sobre a vida, e acredita que, através do olhar da criança é possível buscar a esperança.

Fonte:

<http://www.correiodetreslagoas.com.br/noticia.php?id=1049/911> (30 de julho de 2012 e 11 de outubro de 2012) - adaptado.

Poesia de Vera Medeiros publicada no livro “Antologia Poética, Prêmio Sarau Brasil 2012”

Respirar

Podemos mergulhar em emoções.

Emoções fortes.

Assim como o amor a vida.

E ela, é como o mar:

Com ondas fortes.

Encontramos nadando.

É possível mergulhar e submergir, agir, respirar...

E respirando, você a toma como sua.

Assim como o amor a vida.

As pessoas, os animais, a natureza. É respirando que

tudo é possível.

Reinventar, mudar, transformar...

E então...

Você abandona todos os sentimentos ruins.

E renasce.

Como a força das ondas.

Outrora forte.

E agora mansa.

E então, você acredita.

Embalando emoções vivas.

A vida então fica divertida.

Com brilho eterno.

Aluno: Luis Felipe Queiroz Trannin - 5º ano “C”

Quando a guerra acabou e Miep soube que Anne tinha morrido, ela, entregou os diários a Otto, pai de Anne, o único sobrevivente do Anexo Secreto.

Em 1947, para realizar o desejo da filha, Otto Frank publicou as anotações de Anne, com o título “O Anexo Secreto”.

O Anexo Secreto foi publicado em mais de 60 línguas, sendo um dos livros mais lidos no mundo. Fonte: sistema Aprende Brasil de Ensino - Conteúdo Multimídia. Portal Aprende Brasil.

Aluna: Karoline Pedrosa dos Santos – 5º ano “C”.

Fonte:

Portal Aprende Brasil de Ensino - 5º ano

Conteúdo Multimídia

EDITORIAL

**Projeto Leitura e Escrita:
Caminhos para a Produção Textual**

Inscrito no rol das atividades previstas em Planejamento Escolar, o projeto *Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual* procurou promover a interação entre os alunos por meio da leitura e da produção escrita de diversos gêneros textuais, considerando a “flexibilidade”, favorecendo a compreensão, a revisão e a reescrita de textos, em um processo que os envolvia em atividades que exigiam participação em duplas e grupo. O ponto de partida foi a escolha da temática “produção de textos”, a que se seguiram variadas atividades permanentes, como: a leitura compartilhada; as rodas de conversa e leitura; o banco de palavras e o registro escrito, delineados passo a passo.

Todo encaminhamento da produção textual foi permeado por constante encaminhamento de leitura, garantindo a prática da autocorreção, da revisão e da reescrita coletiva e individual para que os alunos pudessem verificar o produto escrito sempre acrescentando ou reescrevendo o que fosse necessário. Também se ofereceu aos alunos oportunidades para se apropriarem de conhecimentos inerentes à língua escrita por intermédio da produção de: poesias, biografias, entrevistas, convites, bilhete e sinopse, uma vez que se concebe o trabalho com gêneros textuais como um caminho para efetivar o processo inclusivo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, procura-se levar o aluno a conquistar a competência não somente em suas atividades escolares, mas, sobretudo, em suas práticas sociais.

Importa acrescentar que o projeto *Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual* procurou priorizar a interação entre docente e discente, a fim de garantir vínculos, de redimensionar o processo de aprendizagem acerca da explicitação da estrutura textual no tocante a sua linguagem afetiva e metafórica, bem como facilitar ao pares envolvidos a compreensão, interpretação e inferências.

Professora: Geni Rosa de Oliveira
Segmento 5º ano “A” e 5º ano “C”

EXPEDIENTE

JORNAL ENCONTRO
Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho.
Endereço: Rua Maria Moreira Queiroz, 1880
Bairro: Santa Rita
Fone: 3929-1786
Cep: 79620-060
Três Lagoas - MS
Professora: Geni Rosa de Oliveira
Diretora: Lúcia Gonçalves da Rocha Corrêa
Diretora Adjunta: Rita Miguel Rodrigues
Coordenadora: Eva Torres Lata Nascimento
Impressão: Precisa Gráfica e Editora
Diagramação: Cleber Camillo
Tiragem: 500 Unidades

Como se prevenir contra a dengue?

O combate à Dengue depende da participação de todos, uma vez que a reprodução do mosquito *Aedes Aegypti* ocorre em qualquer recipiente com água acumulada, tanto em áreas sombrias como ensolaradas. Por isso, medidas simples devem fazer parte da sua rotina, tais como:

- Encher de areia até a borda os pratinhos de vaso de planta.
- Eliminar recipientes que possam acumular água, como, pneus, baldes, bacias, latas, embalagens usadas, potes, copos, garrafas vazias, etc.
- Se for guardar garrafas velhas, colocá-las de cabeça para baixo.
- Manter tambores, caixas d'água e cisternas bem fechadas e com tampas adequadas.
- Manter o saco de lixo bem fechado e fora do alcance de animais até o recolhimento pelo serviço de limpeza urbana.
- Nunca jogar lixo em terrenos baldios.
- Remover folhas, galhos e tudo que possa impedir a água de correr pelas calhas.
- Não deixar a água de chuva acumulada sobre a laje.

Fonte: Panfleto: TUDO QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A DENGUE (Secretaria Municipal de Saúde - Três Lagoas/MS).

Aluna: Júlia Vitória Guimarães Pina- 5º ano “C”.

Gêneros que relatam

Relatar é apresentar um registro de ações humanas com base em documentação, pesquisa e na memória. Esse relato pode assumir a forma de uma notícia de jornal, de uma pesquisa e de uma notícia de jornal, de uma reportagem, de um diário de viagem ou de um diário pessoal, ou, ainda, de uma autobiografia ou uma biografia. O importante é perceber que, em todos esses gêneros textuais, os fatos relatados são reais, aconteceram efetivamente. Essa é uma das diferenças entre biografias e narrativas ficcionais: as primeiras são baseadas na realidade; já as segundas se inspiram na imaginação, são inventadas pelo autor. Isso ocorre mesmo quando as narrativas ficcionais assumem a forma de um diário.

Biografias

Biografias são textos que relatam a vida de pessoas reais, em geral daquelas que se destacam no campo das artes, da ciência, da literatura, música, política etc. Pessoas cuja vida pode interessar a muitos leitores.

A extensão e a forma das biografias podem variar, dependendo de onde são publicadas e para qual finalidade. Veja a seguir algumas possibilidades:

• verbete de enciclopédias; • orlas de livros (geralmente trazem alguns dados sobre o autor do livro); • programas de peças de teatro e outros

espetáculos; • revistas de atualidades; • programas de rádio ou de televisão e livros.

Leitura compartilhada: Biografia do compositor Antonio Lucio Vivaldi

Antonio Lucio Vivaldi, músico italiano que nasceu em Veneza em 1678. Filho de Giovanni Batista, Vivaldi ouviu aos primeiros sons de violino em casa. Seu pai, um músico que tocava na Basílica de São Marcos, lhe ensinou os principais segredos das quatro cordas do instrumento que o imortalizaria como um dos principais gênios da música. A mais popular obra de Vivaldi é, certamente, *As Quatro Estações*. Na verdade, elas fazem parte de doze concertos denominados *O diálogo entre a harmonia e a criatividade*. Nessa série, se acentua a tendência ao sentido pitoresco que resulta na tentativa de se expressar musicalmente, fenômenos da natureza ou sentimentos, como a primavera, o verão, o outono e o inverno retratados em *As quatro estações*.

Referências bibliográficas:

Rodella, Gabriela. Nigro, Flávio; Campos, João. Português – Arte da palavra (8º ano) – PNDE
www.sasp.com.br – Biografia de Vivaldi.

Projeto: *Leitura e Escrita: caminhos para a produção*

Professora: Geni Rosa de Oliveira
Segmento: 5º ano “A” e “C”

Contribuição PROERD

O Proerd - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência contribui para com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Além de efetivar, na sala de aula, valores: conceituais, procedimentais e atitudinais, para os alunos do 5º ano da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, por meio do instrutor Jefferson Barbosa de Paula. Tendo em vista isso, esse programa oportuniza aos alunos a se prevenir quanto: ao uso indevido de drogas lícitas e ilícitas; e à violência

entre os estudantes, orientando-os a criarem condições favoráveis para resisti-las.

E nesse sentido, o Proerd é mais um fator de proteção desenvolvido pela polícia militar para a valorização da vida, contribuindo assim, para o fortalecimento da cultura da paz e para a construção de uma sociedade mais saudável e feliz.

Aluna: Andreina Vitória Gobo - 5º ano “A”.
Alunos do 5º ano “A” e “C”.

Indicação de Leitura

Conversa em prosa.
Um conta uma façanha.
Outro ri, altas gargalhadas.
Estar rodeada deles, ou delas...
Conversa em prosa.
Há um segredo que envolve um e outro.
Conversa em prosa.
Falar alto, livre, juntos...
Liberdade, carinho, atenção.
Conversa em prosa.
Violão, música, cantoria, amizade.
Riso escancarado...
Conversa em prosa.
O tempo vai passando... Esquecemos do relógio.
E vamos nos aproximando um do outro.
Cada vez mais...
Amigos...
Conversa em prosa.

Poesia: Amigos

Indicação da turma do 5º ano "A" (p. 16)

Autora: Vera Medeiros

Viver com você.
É maravilhoso!
Todos os dias,
Posso te ver.
Posso te sentir.
Posso te contemplar.
Posso te amar.
Luz, fonte de energia.
Brilho de enlouquecer...
Brilho do saber.
Brilho de entender
O que é viver?
E mais tarde,
O que será morrer?

Poesia: Luz

Indicação da turma do 5º ano "C" (p. 22)

Poetisa: Vera Medeiros**Leitura Compartilhada****A LENDA DAS QUATRO ESTAÇÕES**

Dizem os gregos que no começo dos tempos não existiam as quatro estações do ano, só a primavera e o verão.

Tudo começou quando uma belíssima jovem chamada Perséfone, filha de Deméter, a deusa do casamento e das colheitas, colhia flores e cantava à luz do dia, quando foi vista pelo deus do mundo subterrâneo, o terrível Hades. Naquele instante ele se apaixonou perdidamente e a raptou, levando-a para o seu mundo de escuridão. Deméter, sua mãe, ficou desesperada com a perda da única filha e sua tristeza e saudade fizeram os frutos das árvores secarem e as flores murcharem.

Famintos, os homens pediram a Zeus, o deus de todo o universo, que resolvesse aquela situação. Zeus chamou seu filho Hermes, o mensageiro de todos os deuses, e lhe pediu ajuda. Contou-lhe que Deméter exigia que Perséfone voltasse sob a pena de aniquilar toda a colheita com suas lágrimas, mas que Hades já havia se casado com ela. O mais esperto dos deuses desceu ao mundo subterrâneo e lá encontrou Perséfone ao lado do marido.

Contou-lhe o que se passava e pediu que a libertasse. Contudo, Perséfone já havia aprendido a amar Hades e viviam ambos felizes.

Então, Hermes fez-lhe a seguinte proposta: Perséfone ficaria metade do ano junto a seus pais e a outra metade com Hades.

E foi assim que surgiram as estações do ano. Quando Perséfone está com a mãe, temos a primavera e o verão; quando Perséfone está com Hades, temos o outono e o inverno, porque como Deméter é a deusa das colheitas, sua tristeza e saudade fazem as flores murcharem e os frutos secarem.

(Fonte: Google)

**Produção Textual
- Individual -****MÃE**

*O amor da minha vida
É minha mãe
Ela me protege,
Me acalma,
Me anima
E me encanta...*

Autor: Lizandro dos Anjos
Corrêa de Aquino - 5º "A"

VEJO...

Em tudo vejo...
Vejo o céu.
Vejo um arco-íris.
Vejo amigos.
Vejo tristeza.
Vejo solidão e dor.
Vejo amor eterno,
Mas quero ver...
Crianças felizes!

Autora: Eduarda Yasmin
Nunes Corrêa - 5º ano "C"

**Produção textual
- coletiva -****ESCRITA DE CONVITE****Vera Medeiros**

Convite

Queremos aqui relembrar a sua poesia "Vida: maravilhas, essência, valor".

Aproveitar a oportunidade e convidá-la para uma entrevista, pois gostaríamos de partilhar um pouquinho da sua essência.

Data: 11/06/2013 - **Horário:** 7h 30min

Local: Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho.

Alunos do 5º ano "A" e "C"

Queridos Pais,

Convite

Convidamos vocês para participarem conosco da culminância do projeto Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual.

Data: 03/07/2013 a partir das 8h 30min
Na Sala do 5º ano "A" e "C"

Certos de contarmos com a importante presença de vocês,
Com carinho,
Professora e alunos do 5º ano "A" e "C"

Convite

Queridos Professores,

Vocês, juntamente, com suas respectivas turmas estão convidados a participarem conosco da culminância do projeto Leitura e Escrita: caminhos para a produção.

Data: 03. 07. 2013
a partir das 8h: 30min
na sala do 5º ano "A" e "C".

Certos de sermos honrados com a presença de vocês...

Coordenadora, professora e alunos do 5º ano "A" e "C"



Entrevista com a poetisa Vera Medeiros

Vera nasceu em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, em 1971. É professora de crianças pequenas. Hoje está coordenadora dos Centros de Educação Infantil e Membro da Rede de Proteção à criança e ao adolescente de Três Lagoas - MS.

JE: - Vera, como surgiu a vontade de escrever poesia?

- Para mim, escrever é uma ponte para se atravessar do outro lado do rio. Por isso, quando se escreve, não se sente no mesmo lugar. Ganha-se novo lugar. E ler é dançar com as palavras em cena. É uma maravilha de Deus, você descobre o mundo. Então, escrever poesias é se descobrir novas palavras, novos lugares.

JE: - Que pensa da poesia em si?

- A poesia não é só um jardim. Na vida encontramos divergências, desencontros, preconceitos, conflitos, desejos, falta de: alimentos, roupas, sapatos, cultura, livros, respeito, trabalho. E para aprender a conviver com essas mazelas da vida, eu aprendi a olhar para tudo isso, mas avaliar com carinho, as coisas bonitas que Deus nos oferece: o sol, a chuva, o vento, o fogo, os pássaros, o orvalho e até mesmo a neve, que não é um fenômeno do nosso ambiente, mas que habita na minha imaginação.

JE: - Onde busca inspiração?

- A vida não é só um jardim. Na vida encontramos divergências, desencontros, preconceitos, conflitos, desejos, falta de: alimentos, roupas, sapatos, cultura, livros, respeito, trabalho. E para aprender a conviver com essas mazelas da vida, eu aprendi a olhar para tudo isso, mas avaliar com carinho, as coisas bonitas que Deus nos oferece: o sol, a chuva, o vento, o fogo, os pássaros, o orvalho e até mesmo a neve, que não é um fenômeno do nosso ambiente, mas que habita na minha imaginação.

JE: - Escreve sempre?

- Vinte e quatro horas. A caneta é minha amiga.

JE: - A sua poesia "respirar" classificou-se no concurso de poesia em 2012. Como você se sentiu?

- Muito orgulhosa da minha forma de escrever.

JE: - Quais influências de infância e adolescência marcaram a sua formação?

- Na verdade, a influência veio da convivência com a minha professora do primeiro ano, chamada Dilhermanda, na escola Estadual Afonso Pena.

JE: - Como foi para você escrever o livro "Poesia para as quatro estações"?

- Foi muito prazeroso.

JE: - Aonde as pessoas podem estar adquirindo seu livro?

- Por eu ter feito poucas tiragens (cópias), o livro "Poesia para as quatro estações" pode ser adquirido pelo telefone 3929-1483.

JE: - O que mais lhe agrada na vida?

- Primeiro: estar viva. Depois enxergar, porque os olhos são o espelho da alma.

JE: - Quem é Vera Medeiros?

É uma pessoa simples, que tendo ou não tendo coisas materiais sobrevive com alegria e ama a vida, as crianças, as pessoas, os amigos, as palavras e tem os pássaros como uma simbologia para a vida.

Entrevista concedida por Vera Medeiros (poetisa) ao Jornal Encontro (JE): alunos do 5º ano "A" e "C", na escola Municipal Flausina de Assunção Marinho, em Três Lagoas - MS (11/06/2013).



Relatório 1

No dia onze de junho de dois mil e treze, os alunos do 5º ano "A", receberam a visita da poetisa Vera Medeiros que, muito gentilmente, concedeu a esta turma uma entrevista. Ela, que no início de abril, presenteou o 5º ano "A" e 5º "C" com exemplares do livro "Poesia para as quatro estações", apadrinhando o projeto Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual.

Sendo que, sua presença mudou e, para melhor, a rotina da sala, porque essa poetisa é uma pessoa simples, educada, talentosa e muito envolvente. Por isso, respondeu com calma, às perguntas e no final da entrevista dramatizou com os alunos sua poesia: Insensibilidade Humana, conquistando-os de vez.

Então, é possível afirmar que foi muito significativo para os alunos estar em contato com o livro "Poesia para as quatro estações", uma vez que a linguagem poética os fez ter mais prazer em ler e, assim, perder o medo de fazerem suas tentativas na escrita. E ainda nesse sentido, a proximidade com a poetisa Vera Medeiros, oportunizou-os a perceber como é motivador conhecer, não só a obra, mas também o autor; ter conhecimento de como foi escrevê-la, pois dessa forma, compreende-se melhor as poesias em estudo e sentem-se mais preparados para fazer suas tentativas na escrita.

Aluna: Fabiana Modesto Rodrigues - 5º ano "A".



Relatório 2

No dia onze de junho de dois mil e treze, os alunos do 5º ano "C", receberam a visita muito especial, a poetisa Vera Medeiros, autora do livro Poesia para as quatro estações. Oportunidade em que concedeu para esta turma uma entrevista.

Os alunos do 5º ano "C" ficaram muito felizes, porque a poetisa Vera Medeiros é simples, educada, talentosa, sensível e muito alegre. Sendo que, dramatizou com a turma as poesias, Insensibilidade Humana e Lagoas Maior, ambas de sua autoria. E como resposta a essa dramatização, a turma recitou para ela, "Luz" e "Amigos" também de sua autoria.

Sem dúvidas foi um momento mais que especial, já que desfrutaram da companhia de uma escritora de poesias talentosa e educada. E ainda conheceram a apresentadora do jornal "Concórdia Notícias", Maria do Carmo, que demonstrou ter apreciado a participação positiva da turma no projeto Leitura e Escrita: caminhos para a produção textual.

Aluna: Ester Camila Lopes - 5º ano "C".



Sinopse

Ao longo do livro, Poesia para as quatro estações, vamos nos encantar com diferentes poemas, ora dirigidos para o público infantil, ora dirigidos para adultos. Compostos em uma linguagem simples, que atrai, envolve e contagia o leitor. Versos que acordam sentimentos, através da brincadeira com sons, ritmos e imagens.

Por se tratar de uma obra que propicia a leitura prazerosa e favorece a linguagem escrita, é recomendável para todas as idades. Sendo que, a própria poetisa considera sua poesia intuitiva, sem nenhuma pretensão formal, mas comprometida com tudo o que identifica como, essencialmente, humano.

Aluna: Eduarda Lorrayne Reis- 5º ano "C".

Alunos do 5º ano "A" e "C".

Projeto Mãos que Constroem o Futuro



Capela São Pedro Apóstolo
Paróquia Nossa Senhora Aparecida

Este projeto é realizado na Capela São Pedro Apóstolo na sala de projetos "Irmã Inês Guarnieri", no bairro Guanabara, e é coordenado pela Irmã Zelia. O objetivo deste, é confecção de chinelos à baixo custo.

Venha Conhecer!

ANEXO III

PUBLICAÇÃO CARGILL – PROGRAMA “DE GRÃO EM GRÃO”



13) FINALIZAÇÃO - Projeto Pedagógico da Profª. Geni Rosa Oliveira, da Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho – Três Lagoas (MS) – ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL É SAÚDE

- Situação: escola depredada por vândalos, todos estão em prédio emprestado, sem local para horta.
- Seguiu orientações das nutricionistas atuantes nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.
- Meta: formar cidadãos responsáveis e conscientes do seu papel na solução de problemas sociais que exijam participação ativa e coletiva na sociedade. Levar o aluno a conquistar a competência não somente em suas atividades escolares, mas também em suas práticas sociais.
- Objetivos: Desenvolver as atitudes de alimentação saudável e multiplicar as práticas apreendidas aos familiares e vizinhos, por meio de ações e de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.
- Clientela: 5º ano A, envolvendo 28 alunos (em duplas e grupos).
- Justificativas: alunos com peso acima da média para suas idades e, na cidade, grande nº de pessoas que não praticam uma alimentação saudável.
- Metodologia do trabalho interdisciplinar - diferentes atividades como:
 - leitura compartilhada;
 - rodas de conversa e de leitura;
 - banco de palavras e registro escrito;
 - notícias jornalísticas;
 - atividades complementares referentes à Agricultura Familiar e Saúde propostas no jornaleco (da Fibria – empresa de produção de celulose de eucalipto) e no caderno de atividades da Fundação Cargill;
 - palestras e diálogo com técnicos em Agricultura Familiar;
 - visita a algumas hortas da cidade, inclusive de um assentamento;
 - cultivo de, no mínimo, dois canteiros de horta;
 - pesquisas, relatórios e cartazes informativos;
 - produção de slogan e história em quadrinhos;
 - dramatização
 - confecção de jornal mural com todos os eventos de letramento, decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar, com textos informativos, fotos e desenhos, referentes a dados sobre a importância da alimentação saudável e dos problemas ocasionados pela falta dela, chamando a atenção para a importância de uma alimentação nutritiva e a agricultura familiar;
 - entrega, pelos alunos, de panfletos informativos educativos;
 - divulgação no Blog da Escola;
 - vídeos;
 - criação de horta em garrafa pet.
- Avaliação: de forma contínua e progressiva, por intermédio das discussões orais, produções escritas, construção e apresentação dos trabalhos produzidos por eles.





- **Produto Final:** apresentação do trabalho completo para a comunidade escolar e local; montagem e divulgação do jornal mural, além de apresentação de dramatização.
- **Resultados esperados:** Espera-se que, ao final do projeto, a comunidade escolar e local compreenda a importância da alimentação saudável e a se prevenir contra a má alimentação, adotando medidas simples, porém necessárias, como a produção de produtos orgânicos (horta familiar).
- Participou do Prêmio Professor Destaque, apresentando o projeto no IV Fórum de Práticas Educativas do Ensino Fundamental do Município.
- Participou do Projeto "Experiências Pedagógicas" do Jornaleco da Fibria (empresa de produção de celulose de eucalipto). No dia da comunicação, a Fibria ofereceu aos professores o suco de limão com couve (enriquecido com ferro e vitamina "C"), do livreto Da Horta à Mesa - Livro "de grão em grão" - Fundação Cargill. Também ofereceram a receita a todos. Ficou entre os finalistas e a escola foi presenteada com um canteiro transversal.

