



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras –
PROFLETRAS

**Ouvir para escrever; escrever para contar: a produção escrita de
contos populares por meio de uma sequência didática**

ALUNO: BRUNO RODRIGO PINHEIRO RAMOS

**BELO HORIZONTE
2019**

BRUNO RODRIGO PINHEIRO RAMOS

Ouvir para escrever; escrever para contar: a produção escrita de contos populares por meio de uma sequência didática

Trabalho apresentado ao Exame de Qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e prática docente.

Orientador: Prof^o. Dr. Luciano Magnoni
Tocaia

BELO HORIZONTE
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R175o Ramos, Bruno Rodrigo Pinheiros.
Ouvir para escrever; escrever para contar [manuscrito] : a produção de contos populares por meio de uma sequência didática / Bruno Rodrigo Pinheiros Ramos. – 2019.
232 f., enc. :il. tabs, fots (color).
Orientador: Luciano Magnoni Tocaia.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual : Diversidade Social e Práticas Docentes.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 215-217.
Anexos: f. 218-231.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Estratégia textual – Teses. 4. Redação acadêmica – Teses. 5. Escrita – Estudo e ensino – Teses. I. Tocaia, Luciano Magnoni. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ouvir para escrever, escrever para contar: a produção de contos populares por meio de uma sequência didática


BRUNO RODRIGO PINHEIRO RAMOS

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Luciano Magnoni Tocaia - Orientador
UFMG


Profa. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG


Prof. Ronaldo de Oliveira Batista
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2019.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador Dr. Luciano Magnoni Tocaia pela competência e pelo profissionalismo com que me orientou durante todo o período de realização da presente pesquisa;

Aos professores e toda equipe do programa de mestrado profissional PROFLETRAS;

À direção e supervisão da Escola Estadual São Francisco de Assis de Divinópolis – MG;

Aos meus alunos do 7º2 de 2018: público alvo dessa pesquisa;

À Elza Cristina, amada esposa e companheira cujo apoio foi fundamental para que eu realizasse mais um sonho;

À Maria de Fátima Beatriz e Heitor Ramos, filhos queridos e minha principal inspiração.

Ao meu tio Osmar, tia Luzia e à minha prima Janine pelo acolhimento e apoio que me deram;

À equipe da Casa Arte e Cultura de Divinópolis,

Aos contadores de histórias Charles Guimarães, Vânia Ordones e Lara Ordones.

*“Não podemos pensar em uma cultura
escrita e o seu produto de mais
alto valor – a literatura – sem percorrer
os caminhos que a originaram.
O nosso escritor, erudito ou não, é herdeiro
milênar do narrador oral.”*
(Ilan Brenman)

*“Porque se chamava homem
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases
lacrimogêneos
Ficam calmos, calmos, calmos*

E lá se vai mais um dia”
(Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges)

Resumo

O presente trabalho, aplicado em uma turma de alunos de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Divinópolis – MG, apresenta a elaboração, a aplicação e a discussão de uma sequência didática (Dolz e Schneuwly 2004) para a produção textual de contos populares. O problema que motiva essa pesquisa é a constatação de que o ensino da produção textual de gêneros escritos nos anos finais do ensino fundamental é pouco eficaz quando se oferece ao aluno um aprendizado que não se ancora no desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004) necessárias à produção dos gêneros textuais na escola. Objetiva-se, assim, produzir e aplicar uma sequência didática referente ao gênero conto popular, de modo que seja possível analisar e comparar as produções escritas dos alunos em diferentes oportunidades: inicialmente, antes das mediações contidas na sequência didática elaborada e, em um segundo momento, após a mediação, verificando se os alunos desenvolvem as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero textual em questão. As produções textuais são analisadas de acordo com o quadro teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo sócio-discursivo (Bronckart (2003, 2006, 2008), juntamente a contribuições teóricas advindas de Bakhtin (2006), Vygostsky (2007) e Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, os resultados dessa pesquisa constataam que a sequência didática é um instrumento eficaz para o ensino de produção textual relativa a um gênero textual, pois, por meio dela, pode-se observar que os textos escritos, após intervenção, apresentam-se mais adequados quanto ao contexto físico e socio subjetivo, à infraestrutura geral do texto e à textualização.

Palavras-chave: Gênero textual. Sequência Didática. Contos Populares.

Abstract:

The present work, applied in a class of 7th grade elementary school students from a public school in the city of Divinópolis - MG, presents the elaboration, application and discussion of a didactic sequence (Dolz and Schneuwly 2004) for the production of popular tales. The problem that motivates this research is the realization that the teaching of textual production of genres written in the final years of elementary school is not very effective when the student is offered a learning that is not anchored in the development of language abilities (Dolz and Schneuwly, 2004) necessary for the production of the textual genres in the school. The aim is to produce and apply a didactic sequence referring to the popular genre, so that it is possible to analyze and compare the written productions of the students in different opportunities: initially, before the mediations contained in the elaborated didactic sequence and, in a second after the mediation, verifying if the students develop the language abilities necessary for the production of the textual genre in question. The textual productions are analyzed according to the theoretical-methodological framework proposed by socio-discursive interactionism (Bronckart (2003, 2006, 2008), along with theoretical contributions from Bakhtin (2006), Vygotsky (2007) and Dolz and Schneuwly (2004)) Finally, the results of this research show that the didactic sequence is an effective instrument for the teaching of textual production related to a textual genre, since, through it, it can be observed that written texts, after intervention, are more appropriate for the physical and socio-subjective context, the general infrastructure of the text and the textualization.

Keywords: Textual genre. Following teaching. Popular Stories.

Sumário

Introdução	8
Justificativa	12
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	13
Capítulo 1 – Fundamentação teórica.....	16
1 – O interacionismo social.....	16
1.1 – A mediação, a zona de desenvolvimento proximal e a noção de instrumento.....	19
1.2 - Interacionismo Sociodiscursivo – (ISD).....	23
1.2.1 – Os conceitos de texto e de gênero textual	24
1.2.2 O modelo de análise textual do interacionismo sociodiscursivo.....	27
2 - Os gêneros textuais no ensino: O modelo didático de gênero.....	30
3 - O gênero textual no ensino: a sequência didática.....	31
4 - As capacidades de linguagem.....	34
6 - O gênero textual conto popular	36
Capítulo 2 – Metodologia	42
2.1 Contexto da pesquisa	42
2.2 A escola.....	42
2.3 O professor	49
2.4 Etapas da pesquisa e coleta de dados	51
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	52
2.6 Aspectos Éticos	52
Capítulo 3 – Modelo didático e sequência didática do gênero conto popular.....	54
3.1 – O modelo didático do gênero conto popular	54
3.2 – A SD para o aprendizado do gênero conto popular.....	57
3.3 A aplicação da SD desenvolvida para o ensino do gênero conto popular em uma turma de 7º ano do ensino fundamental	63
Capítulo 4 - Análises das produções iniciais e finais do gênero conto popular	67
Quadro 10 – Capacidades de ação – grupo 1 – Conto: O mundo agridoce	74
Quadro 11: Capacidades discursivas – grupo 1 – Conto : O mundo agridoce	77
Quadro 12 – Capacidades linguístico-discursivas – Grupo 1 – Conto: O mundo agridoce	83
ANÁLISE DA PI E DA PF DO GRUPO 2	98
Quadro 13 – Capacidades de ação – grupo 2 – Conto: O menino e o duende	107
Quadro 14: Capacidades discursivas – grupo 2 – Conto : O menino e o duende	112

Quadro 15 – Capacidades linguístico-discursivas – grupo 2 – Conto: O menino e o duende.	119
ANÁLISE DA PI E PF DO GRUPO 3.....	142
Quadro 16 – Capacidades de ação – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude	147
Quadro 17 – Capacidades discursivas – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude	150
Quadro 18 – Capacidades linguístico-discursivas – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude	160
ANÁLISE DA PI E PF DO GRUPO 4.....	174
Quadro 19 – Capacidades de ação – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá.....	179
Quadro 20 – Capacidades discursivas – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá.....	183
Quadro 21 – capacidades linguístico-discursivas – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá	192
5 - Considerações finais	207
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS.....	217

Introdução

A presente dissertação é voltada para a elaboração, sistematização, execução e análise de uma sequência didática que contém atividades que contribuem com o desenvolvimento das capacidades de linguagem pertencentes ao eixo da escrita do currículo de ensino de língua portuguesa, tendo como produção final gravações em DVD de performances de narrativas de contos populares que serão feitas por alunos do 7º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual São Francisco de Assis em Divinópolis – MG. Para tanto, pretende-se usar a prática de contação de histórias com o objetivo de despertar nos alunos o desejo de criar novos contos populares, como também, a habilidade de se expressar por meio do ato de narrar.

Atuo hoje, além de nos anos finais do ensino fundamental, também, nos ensinos infantil e anos iniciais do fundamental, além de ser contador de histórias, tanto em escolas como em outros espaços. Essa experiência fez e faz com que eu tenha um olhar próximo sobre o ensino de linguagens e o seu desenvolvimento em diferentes ambientes e momentos educacionais. Pude assim, perceber os movimentos, as propostas e formas de ensino vividas pelos alunos, antes que eles chegassem até às minhas aulas e à nova rotina que o ensino fundamental oferece.

Isso fez com que eu notasse que a passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II se dá de forma brusca, sem que haja uma preocupação pedagógica em preparar os alunos para tal mudança. Tais mudanças acontecem de um ano para o outro. Será que esses alunos estão preparados para tamanha ruptura? Aliás, tal ruptura é mesmo necessária? As histórias e todo o mundo lúdico contido no ensino fundamental I devem mesmo ser transformados apenas em análises sintáticas e reconhecimentos de classes gramaticais? O que fazer com as lindas histórias que se ouviu e se aprendeu durante anos de formação?

Percebi também, por meio do empirismo oriundo das minhas aulas de língua portuguesa, do meu trabalho como contador de histórias e da relação entre ambos, que o ouvir e o falar têm sido preparadores para o ensino do texto escrito. Mas sempre há diferença entre a sensação de ouvir e a sensação de escrever. O ato de ouvir comumente tratado como um ato passivo, mais fácil e prazeroso. Já a escrita é vista sempre como algo de maior importância, e que, ao contrário da “despretensiosa” ação de ouvir, requer regras, atenção, repetição, cópia e muita correção, sobretudo, e quase unicamente, ortográfica. Sendo assim, não é de se espantar que, de fato, os alunos

tenham maior preferência pela escuta do que pela produção escrita de contos. Afinal, ao contrário do que acontece com tanta frequência em relação ao texto escrito, e também em relação à fala, ninguém vai lhe corrigir dizendo que se está ouvindo errado.

Já impulsionado pelo trabalho de contador de histórias e os trabalhos de musicalização que desenvolvo no ensino infantil e fundamental I, sempre utilizei tais recursos em minhas aulas de português no ensino fundamental II. Mas eu continuava me deparando com um problema: ao final de uma contação de história ou de uma apresentação musical, quando pedia aos alunos para que iniciássemos o processo de produção de textos escritos, uma vez que, já haviam sido sensibilizados pela performance artística vivida, sempre percebia neles um desânimo, ou ao menos, não percebia o mesmo entusiasmo que há segundos a maioria expressava quando ouviam e falavam.

Havia percebido, então, que a arte, principalmente a contação de histórias, envolvia-os e cativava a atenção necessária para escutarem narrações de contos. Mas e o processo de criação escrita? E processo de desenvolvimento da própria oralidade? Como estender a catarse da escuta para um processo de criação de contos? E após tais contos serem criados, o que fazer para que os ganhassem significado e utilidade prática nas vozes e na vida de seus autores?

Sendo assim, por que não inverter? Ao invés de ouvir histórias para escrever, por que não produzir histórias para serem contadas? Desse modo, teríamos, nesse contexto, o texto escrito como objeto de ensino e a sua apresentação oral para um público como produto final. Dentro dessa proposta, há de se trabalhar o desenvolvimento de estratégias de narração para que os textos, que outrora eram úteis somente nas folhas de papel, possam, agora também, ganhar novos sentidos nas vozes e nas interpretações dos alunos.

Visamos, então, à interação entre a escrita e a oralidade observando que tanto um texto quanto o outro são complementares e cooperantes, e, no entanto, são habilidades cognitivas distintas. Para que um sujeito possa ser reconhecido como competente em sua língua deverá, segundo o que aqui propomos, ser seguro e atuante tanto na escrita, quanto na fala, quanto na leitura. Deverá, também, saber e conseguir utilizar essas diferentes habilidades de maneira harmônica, reconhecendo suas diferenças e em quais espaços sociais são preferidos ou não.

Querer promover uma interação entre as habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade de maneira lúdica foi a inquietação que provocou o surgimento dessa

pesquisa, pois se vê que a oralidade é demasiadamente tratada como algo inferior, menos complexa e, talvez por tais equívocos, não tem um lugar de prestígio dentro das práticas de ensino de língua portuguesa. Contudo, a oralidade foi a pedra fundamental da efetivação do mundo simbólico na civilização. Como afirma Brenman (2012, p.15 *apud* PENNAC 1995, p.75) “o culto do livro passa pela tradição oral”.

A humanidade constituiu seu universo simbólico e imaginário ao longo de seu processo civilizatório, fundamentalmente, a partir da imersão de seus membros num sociedade oral. Esse substrato oral de extrema importância para podermos pensar na formação de leitores. (BRENMAN, 2012, p. 15)

A oralidade precisa estar presente, precisa ser alvo de trabalho, de observação e de ensino juntamente com a leitura e a escrita. Já que a oralidade foi o fundamento para o surgimento do universo simbólico da escrita e que, exatamente por falar, e só depois de bem falar, o ser humano pôde criar o sistema de escrita, como deixar de lado, ou então, não dar a verdadeira importância aos fenômenos orais nos processos de ensino e aprendizagem de linguagem em sala de aula?

A prática da língua permeou toda a história da leitura. Mesmo na leitura silenciosa ela se faz presente, tanto para decodificar o texto como para transformar sua letra em som dentro da mente. A oralidade pode existir sem a escrita, mas a escrita não pode existir sem a oralidade. (BRENMAN, 2012, p. 15)

Nossa proposta consiste, então, em tornar mais evidente e eficaz o ensino da escrita e a prática da oralidade nos anos finais do ensino fundamental por meio da contação de histórias. Desde as primeiras palavras, as invenções de cada criança para descrever um fato até ao ato de contar uma fofoca, deixar a vizinha informada sobre o último episódio da novela, descrever um fato político ou discorrer sobre um acidente que acabou de acontecer, todos esses fatos são exemplos da capacidade e da necessidade do ser humano de narrar. São contações de histórias que estão presente no trivial, no rotineiro e que fazem parte da estrutura social da comunicação que realizamos diariamente.

No entanto, acredito que tratar as histórias apenas como algo desprezioso e puramente natural, seja uma forma rasa de analisar a importância e o grau de

complexidade das narrativas enquanto construções históricas sociodiscursivas. As narrativas orais, que deram origem aos contos populares escritos, são, dentro de várias comunidades do mundo, uma importante maneira de se preservar tradições e ensinar comportamentos. Além disso, tentam explicar fenômenos naturais e transcendentais, ou seja, são, também, maneiras de adentrar nos mistérios, no desconhecido, fazendo valer do imaginário para se explicar o que ainda não se conhece.

Em alguns momentos, percebi que o fato de narrar histórias era tratado como algo puramente infantil, como uma atividade que deve pertencer aos momentos lúdicos, despreziosos, de pura brincadeira. A contação de histórias, assim como outras atividades de cunho oral, acabam não tendo espaço nas atividades escolares, ao invés disso, preenchem lacunas que são deixadas pelas atividades normalmente consideradas como mais importantes, tais como, as atividades escritas, de alfabetização e leitura. Não pretendo desmerecer nenhuma das atividades anteriores. Mas, assim como afirma Marcuschi (2010), não temos base científica para promover nenhuma hierarquia entre oralidade, escrita e leitura. É de fundamental importância que se trabalhem as habilidades de leitura e escrita com o discente, mais que isso, é um direito dele. O que pretendo trazer à baila é que a contação de histórias, bem como, outras atividades de prática oral, não vão de encontro a isso, ao contrário, são interessantes meios para a aquisição e o desenvolvimento tanto da escrita quanto da leitura, merecendo assim, um importante lugar de atuação frequente no meio educacional. Então, deixamos claro que embora a nossa proposta de pesquisa tenha como intuito avaliar a produção escrita de contos populares, para que consigamos oferecer ao aluno uma verdadeira experiência com esse gênero, iremos oferecer-lhe momentos de escuta e oralidade dentro da proposta de ensino. Ressaltamos, mais uma vez, que o produto final dessa pesquisa será a apresentação oral de contos populares que serão escritos pelos alunos que participarão do presente projeto. No entanto, a nossa análise se debruçará nas produções escritas.

A base teórica dessa dissertação é formada, principalmente, pelas propostas de mediação e desenvolvimento proximal de Vygotsky (2007), pela noção de gênero discursivo segundo Bakhtin (2006), pelo interacionismo sociodiscursivo e os estudos a partir dos gêneros textuais defendidos por Bronckart (2003) e pelo de modelo didático de gênero e sequência didática, ambos propostos por Dolz e Schneuwly (2004). A metodologia escolhida para a realização dessa pesquisa foi a qualitativa e, por meio dela, procurar-se-á analisar se a sequência didática que aqui se propõe é eficaz no

desenvolvimentos de capacidades de linguagem voltadas para o ensino do gênero escrito conto popular em um turma de 7º ano do ensino fundamental II.

Justificativa

Justificamos a relevância dessa pesquisa pelo fato de ser incoerente trabalhar o processo de produção escrita e de leitura de um gênero textual sem levar em conta toda a complexidade que está ligada à sua representação situacional, ao seu conteúdo e a sua estruturação. Por vezes, o ensino do gênero se dá sem que se leve em conta as condições de produção necessárias para que se possa conhecê-lo, entendê-lo e produzi-lo. Ressaltamos também que, se o gênero é o instrumento que funda a possibilidade de comunicação (BAKHTIN, 2006), logo, toda proposta de ensino de gênero textual deve visar uma situação real de comunicação. Portanto, assim como Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que a escola é o lugar autêntico de comunicação e pretendemos utilizar as situações escolares como ocasião de produção e recepção do gênero conto popular. Para tanto, focamos na produção e análise do gênero escrito, mas, para desenvolver as capacidades de escrita, lançamos mãos de atividades, também, de leitura e oralidade. Outro ponto que torna nossa proposta relevante é a apresentação oral do conto escrito para um público, pois, isso fará com que os contos populares produzidos pelos estudantes sejam, de fato, instrumentos de comunicação social.

Falar e ouvir são fenômenos importantes no processo de comunicação e preocupar com técnicas de ensino que vise à interação de tais habilidades com a leitura e a escrita, sem, no entanto, estabelecer nenhuma hierarquia entre ambas, afinal, são saberes complementares, consiste em uma tentativa de busca por um ensino de língua portuguesa que extrapole as atividades didáticas de sala de aula e, assim, ganhe utilidade na vida social do estudante que é escrevente, ouvinte, falante e leitor de sua língua.

Para tanto, afirmamos que o gênero conto popular é ideal para que possamos trabalhar as capacidades de leitura, escrita e oralidade, afinal, embora optemos pela modalidade de produção escrita para a nossa análise, salientamos que esse gênero é originário do meio oral. Sendo assim, produzir um conto popular escrito para, posteriormente, poder ser contado dará aos alunos uma maior visão do uso social do gênero em questão em diferentes modalidades.

A arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação. É manifestação expressiva que uma pessoa dirige a si mesma e ao outro, que estabelece contatos. A arte da palavra requer o exercício da capacidade de transmutar imagens internas em configurações de linguagem ordenadas poeticamente. Tal ordenação é fruto de um longo processo de descoberta de palavras que podem ser encadeadas para fazer sentido, para conferir significação à experiência de vida de uma pessoa. (MACHADO, 2015, p. 16)

Tal qual a autora acima, acreditamos na transformação de pensamentos e que pode ser vivenciada pelo aluno por meio da leitura, escrita e narração dos contos populares. As inúmeras imagens metafóricas e a subjetividade que são inerentes a esse gênero também justificam o seu ensino aos alunos do fundamental II.

Adeptos às concepções sociointeracionista (BRONCKART, 2003) e da perspectiva de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), acreditamos que as capacidades de escrita desenvolvidas no aprendizado de produção de contos populares para serem contados e a oralidade desenvolvida pelo ato de contar serão utilizadas em situações tanto do ambiente escolar quanto fora dele, pois podem ser aplicadas em diferenciados gêneros que são (ou virão a ser) comuns na vida do estudante.

Coloca-se como última justificativa dessa proposta a necessidade de se ter, cada vez mais, materiais que sirvam como referência ou apoio pedagógico para professores que utilizam as artes da narração para ensinar português nos anos finais do ensino fundamental. É sentido pelo professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental a falta de uma gama maior de materiais que demonstrem que a narração, tanto escrita quanto oral, pode ser um ato cientificamente testado, observado e comprovado como algo que traz benefícios reais para o ensino.

A contação de histórias pode e dever ser, também, observada como um fator importante na construção da identidade de comunicação humana e como um grande motivador de capacidades referentes à linguagem.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetiva-se, de modo geral, promover um conjunto de atividades que formará uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, por meio delas, diagnosticar dificuldades dos alunos no que se refere às capacidades de produção

do gênero conto popular e ao domínio da linguagem em textos escritos. Diante disso, buscaremos planejar, também, estratégias de ensino voltadas especificamente para o bom uso da oralidade em situação de exposição pública com os alunos do 7º ano do ensino fundamental, já que, em nosso caso, a oralização se dará pelas contações de histórias com viés para as narrativas de contos populares. No entanto, ainda que tal atividade tenha seu produto final na oralidade, o foco maior nos nossos módulos de intervenção será para o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das capacidades linguístico-discursivas do gênero na modalidade escrita.

Especificamente, objetiva-se:

- a) elaborar um modelo didático de gênero textual conto popular;
- b) elaborar uma sequência didática que leve os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero;
- c) verificar se há diferenças entre a produção inicial e a produção final desses alunos em relação a esse gênero;
- d) perceber quais capacidades desenvolvidas a partir das oficinas que compõem a sequência didática corroboraram com a melhoria do texto escrito;
- e) levar o aluno a perceber, entender e executar de maneira eficiente as habilidades de escrita de contos populares e de narração;
- f) estimular a prática da narrativa de contos.

Buscaremos, ainda, verificar se os alunos, ao produzirem um conto para ser narrado, desenvolvem uma melhoria nas capacidades de linguagens referentes à produção do texto oral. O intuito desse conto é fazer com que o aluno tenha uma prévia e boa preparação para a sua apresentação oral, diferenciando-se, no entanto, do texto teatral, em que a oralização da escrita é, por vezes, levado mais em conta do que a oralidade espontânea, que é o que aqui, de maneira secundária, também se busca.

Para atingir esses objetivos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual o modelo didático de gênero dos contos populares?
- b) Qual sequência didática pode ser elaborada para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero?
- c) Há diferença entre a produção inicial e produção final desses alunos em relação a esse gênero? Quais?
- d) Quais capacidades desenvolvidas a partir do texto corroboraram com a melhoria do texto escrito?

Ao encontrarmos respostas para as indagações acima, acreditamos que teremos, então, um material útil para analisarmos e, assim, desenvolvermos uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem do gênero conto popular nas turmas de 7º anos do ensino fundamental.

Tendo então, discorrido, principalmente, sobre as justificativas e objetivos de se trabalhar a escrita por meio do gênero conto popular, passemos ao próximo capítulo no qual apresentaremos a fundamentação teórica da presente dissertação.

Capítulo 1 – Fundamentação teórica

Neste capítulo, abordaremos as questões teóricas que embasam esta dissertação. Apresentaremos questões relacionadas ao interacionismo social (doravante IS), aos conceitos de Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal e Instrumentos Semióticos à luz de Vygotsky (1934/1997). Basear-nos-emos, também, no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) defendido por Bronckart (2003). Traremos, ainda, os conceitos de gênero discursivo apresentados por Bakhtin (1997) e de gênero textual segundo Bronckart (2003). Por último, apresentaremos o modelo de análise textual proposto pelo ISD.

1 – O interacionismo social

O IS é uma orientação epistemológica que aborda a aquisição e a construção do conhecimento por meio da relação do indivíduo com o seu meio social, o que contrariou algumas correntes mais positivistas, as quais viam o ser humano apenas como um ser biológico, ou seja, acreditavam que a inteligência estaria ligada a certos inatismos e comportamentos cerebrais de ordem puramente física. Isso porque o IS vê o homem como um ser não apenas biológico, mas, em relação à aquisição do saber, ele é, principalmente, histórico, pois está dentro de um tecido social que o possibilita ter diversos contatos com outras pessoas, culturas, formas de agir, o que possibilita a construção do saber por meio da interação social.

Desse modo, o IS está mais ligado à visão monista de Spinoza que considera que o psíquico e o físico são uma só substância, negando, assim, a visão de Descartes, que entende o físico e o intelecto como substâncias separadas. Essa tese foi defendida por Vygotsky em “*La signification historique de la crise em psychologie*” que foi o texto fundador de sua obra e principal inspiração do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), sobre o qual falaremos mais adiante.

Bronckart (2003) entende o interacionismo social como uma ideia de que os comportamentos humanos são resultado de um processo histórico de socialização, motivado pelas necessidades e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Também, ressalta que, embora se faça uma releitura das obras de Piaget, é em Vygotsky que o interacionismo encontra o seu maior expoente.

Outras fontes às quais o I.S recorre são: a teoria original dos fatos sociais de Durkheim (1898), a análise de gêneros de Bakhtin (1978;1984) e as análises das formações sociais de Foucault (1969). Todos esses teóricos, dentre outros, embasam “o caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano” (BRONCKART, 2003, p, 22), como também, “constituem uma contribuição teórica para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.” (BRONCKART, 2003, p, 23).

Contudo, a principal referência sobre o interacionismo social foi Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorrusso estudante da psicologia de viés histórico e cultural. Ele buscava em seus estudos compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente social, como também, quais as formas de atividades fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Para Vygotsky, a construção do saber do homem se dá por meio da interação social, ou seja, o conhecimento não é algo inato, presente no ser humano de forma gratuita ou de origem puramente genética. O conhecimento se efetiva por meio de processos de interação cultural que se vive dentro dos meios sociais. No entanto, na visão do I.S não se nega a existência de fatores biológicos no processo de construção do conhecimento, mas a esses fatores acrescenta-se a interação social do indivíduo por meio de diferentes instrumentos que mediam o seu acesso ao saber, que, aliás, nunca será completo. A construção do conhecimento é algo contínuo e acontece de forma integrada entre o ser que aprende e todo o seu universo social.

Nessa proposta de Vygotsky, pode-se dizer que é possível observar a concepção de uma evolução de um ser meramente biológico para um ser histórico. Biológico porque as funções psicológicas necessitam, segundo o autor, de um suporte biológico (atividades cerebrais). Entretanto, o funcionamento psicológico se desenvolve a partir das relações entre indivíduos e o meio externo que, por sua vez, se darão por meio de símbolos, como por exemplo, a linguagem (VYGOTSKY, 2007).

O ser humano é um organismo vivo que, ao longo de sua história, desenvolveu propriedades comportamentais devidas ao seu amadurecimento biológico e social. As condições de sobrevivência da espécie dentro do curso de sua evolução fizeram e fazem com que a espécie humana continue evoluindo. Na visão da I.S é de principal importância que se observe, além das características biológicas e cognitivas, a

“historicidade do ser humano e as condições sob as quais se desenvolveram suas formas particulares de organização social” (BRONCKART, p, 22).

Nessa perspectiva, falar em aprendizado ou em desenvolvimento consiste em analisar não somente o sujeito, mas também o seu lugar de origem, suas condições de aprendizado e sua estrutura social. Nesse viés, o conhecimento nunca será abordado de maneira isolada, pois, como já se afirmou, a principal característica do I.S é a aquisição do saber do ser humano de forma integrada com sua história e o seu meio. Por assim ser, em uma concepção vygotskyniana daremos maior atenção os processos e aos instrumentos que mediam o acesso ao conhecimento:

[...] Portanto, o que deveria interessar ao psicólogo não é nem a explicação por equivalência nem a explicação por redução, mas o uso que o homem faz de seus próprios processos naturais e os meios que utiliza e cria para atingir esse objetivo. É essa Lógica de intervenção que caracteriza a psicologia de Vygotsky e determina suas questões de pesquisa: de que modo, com quais meios, o homem se serve das propriedades de seu tecido cerebral e controla os processos psíquicos que ele produz? (FRIEDRICH, 2012, p. 62)

Assim, busca-se, também, no I.S entender a natureza social dos instrumentos psicológicos, sobre os quais aprofundaremos mais a frente, compreendendo quando e de que modo adquiriram essa função (FRIEDRICH, 2012).

Ainda sobre o interacionismo, o aprendizado se dará de forma coletiva e mediada. O ser humano se valerá de objetos semióticos para construir o seu saber, como também, precisará da existência do outro e da vida em comunidade para se desenvolver e aprender. Isso quer dizer que as relações entre as pessoas são sempre dinâmicas e o papel que cada sujeito assume em determinada interação depende, também, do papel do outro. Na sociedade, o ser humano assume vários papéis. Uma pessoa pode ser, ao mesmo tempo, pai, professor, amigo de trabalho, empregado, etc. Dependerá do momento e diante de qual situação está, como também, qual papel o outro está assumindo nessa interação, afinal, o outro poderá ser filho, aluno, colega, patrão, etc. Esses papéis, tal como todo o processo de aprendizagem, serão configurados dentro das interações sociais que a cultura de cada sujeito irá lhe oferecer, criando, assim, vários universos particulares que, em contato com outras realidades peculiares, formam um imenso mosaico de vidas que se interagem e formam uma infinita rede de transmissão e construção de conhecimentos culturais e históricos.

Enfim, essas contribuições oriundas do I.S nos leva a repensar a questão de ensino/aprendizagem nas escolas, pois propõe uma visão menos “adultocêntrica”, quer dizer, um modo de agir em que o processo de ensino parta do aluno, da sua vivência, das suas experiências de mundo, enxergando-o como um ser em constante atividade de construção de saberes múltiplos ao invés de percebê-lo como uma folha em branco a ser totalmente preenchida, como se chegasse à escola sem conhecimentos prévios. A criança não chega à escola vazia de saber, ao contrário, chega com seu ponto de vista peculiar que será expandido por meio da vivência social que terá dentro da escola. Ela será influenciada e influenciará a todos ao seu redor, afinal, ela é um ser único, pensante e em constante processo de evolução.

Para melhor compreender a aquisição do saber pelo ser humano por meio do seu meio social, Vygotsky (2007) descreve o conceito de mediação, zona de desenvolvimento proximal e a noção de instrumento. Sobre tais questões aprofundaremos no tópico seguinte.

1.1 – A mediação, a zona de desenvolvimento proximal e a noção de instrumento

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky se empenhou em seus estudos principalmente em entender as funções psicológicas superiores, que são os mecanismos psicológicos mais complexos. Tais mecanismos são específicos aos seres humanos e englobam a capacidade de se ter controle e consciência do próprio comportamento.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares, tais como ações reflexas[...] (OLIVEIRA, 1997, p. 26)

No entanto, o conceito principal para a compreensão de Vygotsky e suas concepções sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação (Oliveira, 1997).

Um conceito central para a compreensão das concepções vygostskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação

deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (OLIVEIRA, 1997, p. 26)

Na ideia de mediação, a relação do homem com o mundo não é totalmente direta, mas, segundo o que concluiu Vygotsky, à medida que o indivíduo se desenvolve, essa relação fundamenta-se muito mais de forma indireta.

[...] todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. (FRIEDRICH, 2012, p. 53,54)

Observa-se assim, que entre o processo simples de “estímulo-resposta” adota-se a ideia da mediação. Suponhamos que o estímulo, nesse exemplo, seja o calor de uma vela e a resposta seja a retirada da mão das proximidades desse objeto para que a mesma não se queime. Se a lembrança anterior, ou seja, se alguma representação mental da dor causada pela queimadura faz com que a criança retire ou evite tocar na vela, percebe-se então que não há mais a necessidade da relação direta da criança com o fogo para que ela perceba que isso pode lhe causar algum dano. Agora, o que controla o comportamento do indivíduo é o elemento mediador psicológico, no caso, uma lembrança.

No entanto, a mediação entre o conhecimento e o sujeito ocorre não somente por meio das experiências pessoais. No círculo da mediação poder-se-ia ter, ao invés da lembrança da dor, uma intervenção de um adulto que ao gritar ou afastar a vela da criança, ensinou-lhe que não se deve tocar naquele objeto. Vygotsky em um de seus estudos define os instrumentos e os signos como dois elementos mediadores e estabelece alguns exemplos sobre o tema:

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc. (VYGOTSKY *apud* FRIEDRICH, 2012, p. 57)

Ao observar essas postulações, pode-se inferir que Vigotsky apontava o campo dos signos como o principal local de atuação dos instrumentos psicológicos. Assim sendo, todos os objetos da realidade podem se tornar signos, afinal, como já foi dito,

todo instrumento traz em si uma carga semiótica que lhe é dada devida a sua utilização social. Ainda sobre os instrumentos, Friedrich (2007) aborda:

De fato não é o conceito de signo que permite identificar o que é um instrumento psicológico, mas três outras características que podem ser inferidas das reflexões de Vigotski e que os signos também podem ter. Um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros. (FRIEDRICH 2007, p. 58)

A lógica Vygostskiana procura dessa forma, entender o comportamento e construção do saber humano por meio da sua gênese e da sua evolução em contato com o seu meio. Busca-se, desse modo, entender, além das habilidades humanas, como as mesmas surgem e evoluem dentro do tempo histórico comum a todos os seres (FRIEDRICH, 2007).

Segundo Oliveira, a mediação por meio dos símbolos para Vygotsky era vista como algo primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

[...] no sentido de compreender como os processos de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 33)

Os instrumentos psicológicos são mediadores mais complexos que vão sendo construídos e modificados por cada indivíduo desde o início de sua história social. O processo de internalização faz parte da socialização de cada pessoa, ou seja, quanto mais se vive em uma determinada comunidade e a ela se é exposto, mais se poderá consolidar a construção e a eficaz utilização dos instrumentos psicológicos.

Embora a inteligência prática e uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. (VYGOTSKI, 2007, p. 11)

Os instrumentos psicológicos dão ao ser humano a possibilidade de planejar, de imaginar fatos não vividos, de controlar a natureza e as próprias ações tendo como base situações já experimentadas. Enfim, falar de tais processos é tentar, de alguma forma, entender o que faz do ser humano um ser tão especial, ou até mesmo, tentar

compreender o que faz com que o homem seja exatamente o que se é: um sujeito biológico e histórico-social, transformador de si mesmo e da natureza a sua volta.

De acordo com Vygotsky, desenvolvimento real é aquele que já foi alcançado e, que, dentro de um processo histórico do sujeito, já pôde ser totalmente consolidado e, por isso, já integra as funções psicológicas internalizadas (OLIVEIRA, 1997). A partir disso, o pesquisador chamará a atenção que, para se observar o nível de desenvolvimento real da criança, há de se levar em conta, também, o seu nível de desenvolvimento potencial, que vem a ser a capacidade que a criança tem em desenvolver atividades com intervenções de um adulto ou de um colega que tenha consolidado tal atividade.

Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. (OLIVEIRA, 1997, p. 59)

Para Vygotsky, isso representava um momento de alteração no desenvolvimento do indivíduo, afinal, para que se possa auxiliar a criança a desenvolver uma determinada atividade, ela deverá estar em um processo de aquisição do saber.

Uma vez que se consolidou a existência desses dois níveis de desenvolvimento, pôde-se, assim, reconhecer a existência de um terceiro nível, denominado como “zona de desenvolvimento proximal”, a qual, o próprio pesquisador definiu como:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal virá a ser, exatamente, a processo a ser percorrido pelo indivíduo, partindo, pois, do desenvolvimento real (aquilo que já faz de maneira autônoma) para se chegar ao nível de desenvolvimento potencial (aquilo que se faz com auxílio). Oliveira (1997) também definirá essa parte da teoria de Vygotsky como o domínio psicológico em constante transformação, em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer com ajuda hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 1997).

Isso posto, passemos às discussões epistemológicas trazidas pelo quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo.

1.2 - Interacionismo Sociodiscursivo – (ISD)

O ISD corresponde à realização de uma parte do que seria o Interacionismo Social defendido por Vygotsky. Segundo essa corrente que tem, dentre outros vários estudiosos, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, os seres humanos agem, graças à utilização da linguagem, em contextos sociais diversos. Essas ações praticadas pelos humanos são regidas por regras de interação que são aprendidas sócio-historicamente e correspondem ao comportamento social, às escolhas linguísticas, às diferentes formas de realizar a fala, dentre outros fatores da vida social de cada indivíduo (CRISTOVÃO, 2001).

A linguagem, dentro dos estudos do ISD, é percebida a partir de um ponto de vista de comunicação social. Sendo assim, só é possível pensar na aquisição da linguagem e no seu desenvolvimento se atentarmos para o contexto social e para as necessidades de comunicação dos sujeitos e suas interações. É no momento da interação que a linguagem humana se torna eficaz e se reinventa. Os mais variados momentos de comunicação e a intencionalidade peculiar a cada momento fará com que a linguagem humana se adeque e se mantenha viva e dinâmica.

Para tanto, é necessário aceitar, segundo Bronckart (2003), que o processo de evolução do ser humano possibilitou-o a criação de instrumentos mediadores, de meios de organização do seu trabalho e o desenvolvimento de formas verbais de comunicação com os seus pares. Por conseguinte, ao reapropriar-se dessas mesmas propriedades instrumentais e discursivas, adaptando-as de acordo com suas necessidades atuais, o ser humano pôde, então, desenvolver suas capacidades autorreflexivas que levam a uma contínua reestruturação psicológica (BRONCKART, 2003). Entendemos, assim, que o discurso é composto por textos que representam práticas sociais do ser humano. O ser humano utiliza o discurso para manter uma interação social entre seus pares, sendo que, tal discurso é sempre provocado, mantido ou modificado pela intencionalidade comunicacional em que é gerado. O discurso é uma atividade social coletiva, sendo, por isso, um elemento essencial do ambiente humano que se constitui, além dos meios físicos, também pelos comportamentos das pessoas que, por meio dele, interagem entre si (BRONCKART, 2008).

Socialmente, o ser humano constrói e reconstrói sua realidade devido a fatores econômicos, sociais, históricos, culturais e de diferentes ordens. Por qualquer um desses aspectos, sempre se terá regras, acordos, enfim, interações que se materializarão pela linguagem verbal. Já essa linguagem verbal, se dará por meio de textos que, por sua vez, atenderão a um discurso evidenciado pelo contexto social.

Então, é por meio desse processo de interação verbal que o homem consegue articular suas atividades de cunho coletivo, realizando, com os textos, os discursos que o integra à sociedade da qual participa (BRONCKART, 2008). Logo adiante, discutiremos sobre os conceitos de texto e gêneros textuais, para assim, aprofundarmos nas questões que evocam o texto e o gênero como fenômenos de ordem de interação social dos indivíduos na comunidade.

1.2.1 – Os conceitos de texto e de gênero textual

Dentro da perspectiva do ISD, os textos são tidos como unidades comunicacionais, ou seja, enunciados dotados de sentido compostos por características ligadas às situações de interação verbal e das condições de produção histórico-sociais. O texto sempre pertencerá a um gênero, que por sua vez, sempre será gerado dentro de um contexto de produção que o justifique. Em outras palavras, o texto é uma unidade de sentido dentro de uma unidade maior: o gênero. Suas características resultam da escolha do enunciador e da intenção comunicacional pretendida pelo mesmo, afirmando, assim, sua indissociabilidade às questões de interação sociodiscursiva.

Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 2003, p. 71)

O ISD entende os textos como processos de atividades de um grupo, processos esses que requerem, para o seu bom funcionamento, um bom entendimento das ações humanas que atuam dentro de dimensões de interação social, sendo que, essa interação é a grande norteadora da produção, da significação e da utilização do discurso textual. A sua tese central é que a ação resulta-se da apropriação do organismo humano das atividades sociais mediadas pela linguagem. Considera-se, então, que a linguagem é um instrumento semiótico pelo qual o indivíduo interage constantemente e por meio do qual consegue veicular e organizar conhecimentos coletivos (BRONCKART, 2003).

Pode-se ainda dizer sobre o texto: é toda unidade de comunicação verbal que consiga transmitir, de maneira organizada e coerente, uma mensagem linguística de um emissor a um destinatário (BRONCKART, 2003). Além disso, defende-se também que as produções textuais são fenômenos sóciodicursivos que funcionam permanentemente na história humana, adequando-se, pois, às situações, aos interesses, aos objetivos e outros fatores ligados ao comportamento social dos usuários da língua. Essas variadas circunstâncias acabam por provocar o surgimento de diferentes espécies de textos com características que os determinam, sendo que tais características acabam por direcionar cada texto para uma esfera específica de uso, justificando, assim, a existência dos chamados gêneros discursivos segundo Bakhtin, afinal, o teórico afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de atividade humana e sócio-historicamente construídos” (BAKHTIN 1953/1997).

Bronckart (1999) lembra-nos que a noção de gênero é uma discussão dos tempos da antiga Grécia e, embora a antiga definição grega seja diferente da atual definição contida no ISD sobre os gêneros, desde essa época a questão do valor social era um importante fator para que se pudesse definir se o texto pertenceria ao gênero épico, mimético, poético, etc. Com o passar dos tempos, novos gêneros foram surgindo, tais como, a novela e o romance. Sendo assim, percebe-se que o gênero é algo que se relaciona diretamente com as intenções e necessidades de comunicação entre o emissor e receptor da mensagem, e, uma vez que, por fatores históricos e sociais, modifica-se as intenções e as necessidades desse emissor e desse receptor, logo, então, mudar-se-á, ou, criar-se-á novos gêneros. No que se refere à definição, o autor ressalta a dificuldade de que se possa ter para definir o que é gênero.

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua na forma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou

menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros par os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74)

Por tanto, identificar um gênero não é algo simples, pois são formados por textos que nós produzimos em nossas interações e tais textos são formados por segmentos, ou como define Bronckart (1999, p. 76), por “produto de trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva”. Por isso, o autor prefere o termo *gênero do texto* ao invés de gênero de discurso, pois gênero seria, então, formado por unidades de produção de linguagem situada, acabada e suficiente, e, de acordo em que se inscreve em um conjunto de textos de iguais características, pode-se chamar, então, esse conjunto de gênero de texto (BRONCKART, 2003).

Ainda sobre os gêneros textuais, autores como Chiss (1987), Mainguenu, (1984) e Schneuwly (1987) constataram que embora não seja difícil identificar as diferenças que os caracterizam, os mesmos não podem ser alvo de uma análise racional estável e definitiva (BRONCKART, 2003). Os parâmetros que servem como critério de classificação são pouco limitáveis, e no mais, as atividades linguísticas e situações que podem provocar o surgimento, ou até mesmo, o hibridismo de gêneros é incalculável.

Bakhtin (1997) constata que as atividades humanas são inúmeras e concentram-se em esferas que se manifestam de acordo a utilização da língua. Para ele, a língua se dá por meio de enunciados orais ou escritos que irão refletir exatamente o que já foi mencionado: a finalidade de cada esfera comunicacional.

A teoria defendida por Bakhtin (1997) irá trazer-nos, então, três conceitos principais sobre a sua ideia de comunicação sociodiscursiva: a língua, o enunciado e o gênero do discurso. O autor defende que tais unidades estão ligadas e se relacionam, possibilitando, assim, o funcionamento da comunicação.

Bakhtin (1997) também afirma que toda a comunicação do ser humano é sempre feita por meio de gêneros. Seja na oralidade ou na escrita, de maneira monitorada ou informal, sempre que nos comunicamos nos adequamos ao momento, ao assunto, ao contexto etc. Vale ter como exemplo que um advogado usará uma linguagem formal e própria para atuar em seu trabalho diante de um juiz em uma seção jurídica. No entanto, ao narrar a mesma situação aos seus amigos em um bar, adotará outra estrutura linguística para compor este novo discurso. Isso demonstra a relatividade, a

mutabilidade e a relação dos gêneros discursivos, lembrando, pois, que mesmo mutáveis, os gêneros discursivos possuem certas características relacionadas às condições de produção que, geralmente, lhes são peculiares, e lhes dão certa estabilidade. Caso contrário, por tamanha relatividade, seria impossível classificá-los em esferas conversacionais ou, até mesmo, falar em condições de produção.

Dentro da concepção sociodiscursiva o gênero será, portanto, analisado como algo indissociável das manifestações sociais e das necessidades semióticas que, historicamente, vão emergindo dentro do tecido social como algo que o amplia, e também, o resignifica. Vale lembrar as palavras de Bakhtin (1977) que ressaltava que a verdadeira essência da língua vai além das substâncias abstratas e das enunciações isoladas, sendo que a interação da linguagem é a realidade fundamental da língua.

Tanto nas ideias defendidas por Bronckart (2003), quanto nas teorias bakhtinianas que abordam a questão de gênero discursivo, nota-se que as produções textuais individuais acabam por gerarem um local de existência relativamente estável para si, podendo, assim, serem tidas como pertencentes a um determinado gênero do discurso.

Tendo abordado sobre o texto e sobre o gênero segundo Bakhtin (1977) e Bronckart (2003), passemos ao modelo de análise de textos proposto pelo ISD.

1.2.2 O modelo de análise textual do interacionismo sociodiscursivo

O ISD tem a dimensão discursiva como principal viés para a sua análise textual, visto que, o contexto de produção é, dentro desse modelo de análise, a base do processo de aprendizagem textual. O texto é, portanto, algo sempre ligado à prática social do indivíduo que o produz e é por meio dessas práticas sociais que elementos intertextuais e interdiscursivos são produzidos e podem ser analisados.

O ISD propõe um método de análise textual que considera que o texto é composto por diferentes camadas (BRONCKART, 2003). Para Bronckart, essas camadas textuais estão sempre em contínua interação, sendo elas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O autor ainda ressalta a importância que devemos dar aos aspectos pré-textuais, ou seja, os elementos que antecedem o texto e que sobre ele deixam marcas. A situação da qual se origina o

texto, para quem o texto será direcionado, qual a intenção da mensagem contida no texto, em qual contexto essa interação está acontecendo, enfim, os elementos sócio-históricos que antecipam o texto devem ser alvo de atenção tanto quanto os elementos que compõe o texto em si, afinal, o que dá origem ao texto e configura a sua especificidade é a sua situação de produção (MACHADO, 2001).

O contexto no qual o texto é produzido deve ser visto como algo de suma importância, caso contrário, corre-se o risco de que o próprio texto não consiga alcançar seus objetivos comunicacionais. Para Bronckart (2003) o contexto de produção textual se define como um conjunto de parâmetros que influenciam toda a organização do texto. Assim sendo, pode-se entender como contexto de produção toda a relação entre o autor do texto, o momento e o lugar em o que o texto é produzido, como será veiculado, o seu papel social e a intenção do anunciante em relação a quem recebe o seu discurso.

Aprofundaremos a seguir, no que anteriormente se apresentou como as três camadas do folhado textual que, como expõe Bronckart (2003), são necessárias para que se tenha uma metodologia para se desvendar a trama textual. Para o autor, os textos possuem uma hierarquia de organização, isso é, possuem parâmetros que compõe o seu folhado textual.

A primeira camada do folhado textual que Bronckart (2003) nos sugere é a infra-estrutura geral que, nas palavras do autor, é o nível mais profundo do texto. A infra-estrutura comporta em si o plano global dos conteúdos temáticos, que é bastante variável por depender do gênero ao qual pertence. Faz relação aos conteúdos que se desenrolam na trama textual, podendo ser expresso como um resumo. Dentro dessa temática, há que se falar dos tipos de discursos correspondentes ao que Bronckart (2003) chamará de mundos discursivos, os quais pertencem a dois eixos principais: o narrar e o expor.

Faz parte ainda dessa temática a sequencialidade que são:

modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem (langagières), que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.) (BRONCKART 2003, p.121)

Tais tipos de sequências podem, no entanto, combinar-se dentro de um mesmo texto tornando-o mais heterogêneo. Por exemplo, ainda que tenhamos situações de descrição em um noticiário de um jornal sobre um acidente de carros, não se pode

classificar tal texto como descritivo, já que, em suma, é um texto majoritariamente narrativo.

Embora ao retomar Adam (1992) Bronckart (2003) apresente cinco tipos textuais básicos: o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo e o dialogal, e a esses acrescente o tipo injuntivo, isso não faz com que cada tipo seja estanque e fechado em si mesmo. Como se exemplificou acima, as características que classificam um determinado tipo podem ser encontradas em outro, o que mostra, pois, a heterogeneidade contida nos tipos de discurso.

Posto isso, discutiremos sobre a segunda camada do folhado textual: os mecanismos de textualização.

Os mecanismos de textualização são fundamentalmente articulados com o texto e, assim, estabelecem sua coerência temática visando o destinatário da mensagem, as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais (BRONCKART, 2003). Esses mecanismos são distinguidos como: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

São considerados como organizadores textuais as conjunções, os advérbios, ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos e frases, ou seja, os elementos que dentro do texto contribuam para marcar as progressões temáticas (BRONCKART, 2003).

Já a coesão nominal é formada por mecanismos anafóricos que organizam, introduzem e retomam elementos dentro da perspectiva textual, sendo tais mecanismos: os pronomes textuais, relativos, demonstrativos e possessivos, como também, alguns sintagmas nominais (BRONCKART, 2003).

Por fim, os mecanismos de coesão verbal garantem ao texto a sua organização temporal ou hierárquica dos acontecimentos, estados e ações e são realizados por meio dos tempos verbais (BRONCKART, 2003).

Passemos para os mecanismos enunciativos que correspondem ao terceiro nível do folhado textual. Esses mecanismos são responsáveis pela coerência interativa do texto, já que apresentam as vozes e as modalizações que o enunciador faz em relação ao texto por meio de seus julgamentos e opiniões.

Sobre as vozes dos textos, Bronckart (2003) afirma que podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes dos personagens. Nesse caso, as vozes são entidades que expressam o ponto de vista do autor e diferencia-se das modalizações que são as avaliações que o mesmo faz sobre aspectos do conteúdo temático do texto.

2 - Os gêneros textuais no ensino: O modelo didático de gênero

O modelo didático de gênero (doravante MDG) consiste em uma análise minuciosa de um gênero para se estabelecer quais são as suas características peculiares, bem como, quais são as dimensões ensináveis e fundamentais para o seu aprendizado. Isso se dá por meio de uma criteriosa observação de vários textos distintos de um mesmo gênero para, então, ter-se conhecimento dos elementos que o constituem e, a partir disso, poder-se construir uma sequência didática de ensino sobre o mesmo (De Pietro et al.,1997).

O MDG estabeleceu-se pela perspectiva de “transposição didática” tendo em vista o ensino (CHEVALLARD,1991). Tem-se desse modo o texto e o gênero tanto como meio de ensino quanto como objetos a serem ensinados.

De Pietro e Schneuwly (2003) definiram o MDG como ferramenta de construção de uma sequência de ensino, visto que, somente após o professor ter domínio sobre determinado gênero, é que ele poderá estabelecer quais são os seus elementos constitutivos e que devem ser ensinados. A partir daí será, também, mais fácil para o professor estabelecer o como ensinar dentro da proposta da sequência didática. Os autores (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32) ainda definem para o MDG cinco elementos essenciais:

- a definição geral do gênero;
- os parâmetros do contexto comunicativo;
- os conteúdos específicos;
- a estrutura textual global;
- as operações de linguagem e suas marcas linguísticas

O MDG deverá apresentar uma síntese com um objeto prático que oriente o professor nas suas práticas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem do gênero junto aos alunos. Outra especificidade do MDG é evidenciar as dimensões ensináveis do gênero, por meio das quais diversas sequências didáticas poderão ser construídas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os mesmos autores também veem o MDG como um meio de didatizar o ensino dos gêneros. Para tanto, há de se ater a três princípios: o primeiro, tido como princípio da legitimidade, aborda sobre os aspectos que caracterizam o gênero com qual se pretende trabalhar e, para isso, toma como base as teorias desenvolvidas pelas pesquisas científicas e as postulações e saberes de especialistas da área. O segundo princípio; o da pertinência, basicamente consiste em buscar saber quais são os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o gênero em questão e em qual estágio de conhecimento espera-se que possam chegar. Assim, o docente poderá priorizar quais os conhecimentos devem ter mais destaque em sua proposta de ensino, ou seja, quais saberes são, nesse momento, dentro da realidade escolar do aluno, mais pertinentes e urgentes de serem ensinados. Por último, o princípio da solidarização descreve sobre a elaboração de atividades afins que em conjunto concretizam o aprendizado do gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O MDG é algo fundamental para a construção de uma sequência didática, pois, visa a levar o docente a pensar no processo ensino-aprendizagem de maneira sistemática, buscando, principalmente, reconhecer quais são as capacidades ensináveis e mais urgentes para o ensino do gênero dentro do contexto do aluno, cujo aprendizado pode-se realizar por meio da sequência didática.

Isso posto, discorreremos, no próximo tópico, sobre o conceito de sequência didática.

3 - O gênero textual no ensino: a sequência didática

A sequência didática (doravante SD) é um conjunto de atividades sistematizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Além disso, apresenta a preocupação em criar contextos de produção, para que assim, a realidade social do estudante possa de fato ser contemplada em suas produções.

Quando se pensa em “criar contextos de produção”, procura-se evidenciar o fato de que inúmeras vezes a escola oferece ao aluno situações de produção textual oral ou escrita, mas, no entanto, tais situações não correspondem a uma real necessidade de comunicação. Em grande parte das vezes, os textos escritos servem apenas como meio

de materialização das ideias para que possa ser corrigido, não tendo, então, nenhuma serventia além dessa. Assim, trabalhar com SD consiste em possibilitar que os textos atuem de fato dentro de seus campos por intermédio de atividades variadas, organizadas e sequenciais que possibilitem ao aluno a apropriação e o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004).

Tais capacidades de expressão, para serem desenvolvidas, precisam estar ligadas a uma realidade comunicacional para melhor poderem ter significado para o aluno. Expressar-se é de certa forma um diálogo entre o produtor do texto e um possível interlocutor, com o qual, o produtor do texto deseja, de alguma forma, relacionar-se. Porém, a comunicação não se pauta somente entre os sujeitos que comunicam, pois o tempo histórico, a situação, o lugar onde ocorre o diálogo, a intenção, a hierarquia entre os interlocutores, o gênero textual escolhido como meio de interação, dentre infinitas circunstâncias, interferem no ato de “expressar-se”. Diante de tal fato, percebemos, mais uma vez, a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais e de promover, dentro da escola, situações em que o aluno consiga adaptar, transformar e repensar o seu texto continuamente, afinal, é assim que lidamos com os gêneros fora dos muros da escola: nós adaptamos nossos discursos a todo momento devido aos mais variados fatores sociais (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004). Sendo assim, é incoerente que o ensino na sala de aula seja uma proposta artificial e vazia de comunicação verdadeira.

A SD procura satisfazer às seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais de expressões oral e escrita;
- oferecer um material rico em texto de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004, p. 96)

Procuramos com a SD, além do suprimento das demandas acima, levar o aluno a dominar um gênero textual, levando-o a escrever ou falar de maneira adequada em uma

determinada situação de comunicação (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004). Em uma proposta de SD, trabalharemos com o aluno algum gênero que ele ainda não domine ou não domine satisfatoriamente. Procuraremos, também, dar preferência aos gêneros que são menos acessíveis aos alunos em outros ambientes ou, então, tal contato se dá de maneira rasa e pouco reflexiva. A SD visa dar acesso ao aluno ao conhecimento de gêneros novos ou de difícil domínio (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004).

Segue abaixo uma das possíveis representações de uma sequência didática.

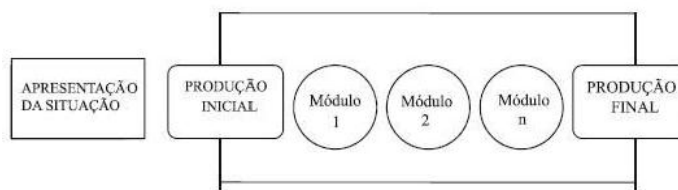


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Como se vê, a primeira tarefa da SD consiste em uma apresentação inicial. Essa apresentação tem como propósito expor aos alunos o gênero textual e a situação de comunicação que se pretende ensinar. “[...] é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004, p. 99).

A primeira produção é o momento de se observar quais capacidades relacionadas ao gênero já estão consolidadas, em fase de consolidação ou ainda precisam ser introduzidas. Segundo Dolz (2004), quando se faz uma boa apresentação da situação, em geral, tem-se bons resultados nessa fase da SD. Até mesmo os alunos com mais dificuldades conseguem, de alguma forma, atingir satisfatoriamente aos objetivos propostos, ainda que não respeitem todas as peculiaridades do gênero visado.

Já os módulos da SD devem oferecer aos alunos propostas que visem solucionar as dificuldades e lacunas diagnosticadas na primeira produção. Consistem em atividades mais específicas que atendam, de maneira objetiva, os problemas já evidenciados e que, após sanados ou, ao menos, amenizados, possam preparar o aluno para a última etapa da SD: a produção final.

A produção final é o momento em que o aluno é convidado a pôr em prática o que aprendeu por meio dos instrumentos e das noções que lhe foram ensinadas dentro dos módulos da SD. Dolz (2004) destaca também, que tal método é vantajoso para o professor, pois deste modo, ele pode avaliar o seu aluno de forma somativa, ao passo que, durante a sequenciação, é exposto aos alunos os objetivos a serem atingidos, o controle do texto pelo próprio autor e a possibilidade de os alunos poderem observar o seu desenvolvimento.

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelos menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (DOLZ e SHNWEUWLY, 2004, p. 107)

Dessa forma, o professor se aproxima mais de uma postura humanista e se torna capaz de avaliar o seu aluno de maneira mais próxima e dialogal. A avaliação deixa de ser um instrumento meramente técnico e passa ser um momento e um lugar de aprendizado, construção e ressignificação.

Passemos agora ao quarto tópico, no qual falaremos sobre as capacidades de linguagem.

4 - As capacidades de linguagem

A linguagem desenvolve-se, segundo as teorias interacionistas, por meio das relações sociais dos seres humanos e se efetivam por meio de instrumentos semióticos. Em consonância, os gêneros são instrumentos semióticos que, devido ao contínuo uso social, cristalizaram-se em formas mais ou menos fixas, possibilitando assim, a existência das atividades de comunicação.

Assim sendo, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que para que um indivíduo possa executar suas atividades de comunicação, ele precisa acionar as suas capacidades de linguagem. Então, capacidades de linguagens são as aptidões que são requeridas por alguém no momento que se produz um gênero para interagir-se comunicacionalmente.

Os autores ainda classificam essas capacidades em três níveis: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (DOIZ; SCHNEUWLY, 2004).

As capacidades de ação são aquelas que integram o gênero à sua base de orientação discursiva. Em outras palavras, é a capacidade de se verificar o contexto de produção, e, desse modo, poder adaptar o discurso a parâmetros físicos, sociais e subjetivos. Seria, ainda, a capacidade de transitar nas mais variadas situações comunicacionais tendo a habilidade de, em cada situação, se expressar por meio do gênero adequado.

As capacidades discursivas estão ligadas às escolhas que o produtor do gênero faz no momento da produção, levando em conta o tipo do discurso e as sequências que, segundo ele próprio, são as mais eficazes para a realização do gênero em questão. Tal capacidade refere-se à infraestrutura geral do texto.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas são aquelas que ligadas à textualização. Dentro do modelo de análise do ISD, essas capacidades se realizam pelos mecanismos de conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento de vozes e modalizações.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. (DOLZ; SCHNEUWLY, p. 44)

É justamente pelo fato de o ser humano ser um ser social que ele é capaz de construir e viver em um ambiente que historicamente será o local onde as capacidades de linguagem irão surgir, se desenvolver e serão transmitidas através das gerações. Como os autores afirmam acima, reconhecer a existência de tais capacidades proporciona ao homem a possibilidade de adotar estratégias para “retransmitir” esse conhecimento aos seus aprendizes.

Portanto, observar as capacidades de linguagem antes de iniciar um trabalho com sequência didática faz com que tenhamos um melhor olhar para selecionar o que se deve ensinar ou não. Ao final de cada aprendizagem o conhecimento obtido pelo estudante será sempre um produto motivador para uma nova etapa. Desse modo, o ensino não se realiza mais de maneira estanque e com um fim em si mesmo. Todo

aprendizado gerará uma nova e eterna necessidade de aprender mais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

6 - O gênero textual conto popular

Buscaremos neste capítulo, discorrer sobre o gênero textual conto popular, observando-o como objeto de construção social que é retransmitido constantemente de geração para geração por vários meios. Destacaremos que, mesmo em outras formas de transmissão do conto popular, como na escrita, por exemplo, os aspectos da oralidade ainda permanecem, o que faz então, com que o conto popular possa ser considerado um gênero mais próximo da oralidade mesmo quando registrado na modalidade escrita. Para essas reflexões apoiar-nos-emos sobre os estudos de Cascudo (1998), Azevedo (2007), Lévi-Strauss (1986) e Bedran (2012).

Chamaremos de conto popular as histórias que surgem da imaginação de um povo e da necessidade do ser humano de narrar seus sentimentos, suas descobertas, suas dúvidas, enfim, suas expressões pessoais e coletivas. Os contos chamados populares por diversas vezes acabam sendo encontrados com os nomes “contos de fadas”, “conto maravilhoso” ou, como são conhecidas no nordeste, “histórias de trancoso” (AZEVEDO, 2007). Ricardo Azevedo, que é um dos maiores pesquisadores de contos populares do Brasil, diz que grande parte dos contos populares seria oriunda de mitos arcaicos. Eram, em princípio, narrativas sagradas que relatavam fatos ocorridos em um tempo ou em mundo diferente do nosso e que, em suma, tentaria explicar a origem e a existência das coisas (AZEVEDO, 2007).

Os contos surgiram da curiosidade humana em entender a sua realidade e foram transmitidos constantemente através das gerações, principalmente por meio das contações e das narrativas, ou seja, é um objeto de registro cultural que se mantém vivo entre os povos por meio da oralidade. Sabemos que os contos populares hoje são divulgados em meios digitais, filmes, teatros e livros. No entanto, por ser uma manifestação cultural e social de origem oral, as características próprias desse gênero ainda são marcantes nas estruturas textuais que compõem um conto popular.

Relembremos aqui, as palavras de Bakhtin (2006), que definiu os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de atividade humana e sócio-historicamente construídos”. Essa definição se faz importante nesse

momento para que possamos reconhecer o conto popular como um gênero de fato, afinal, como foi dito, os contos populares são, em sua maioria, textos orais criados por uma comunidade para um fim específico. Esse fim pode ser de ordem natural (explicar a origem dos raios, dos ventos, dos pássaros), social (explicar a diferença entre classes sociais), moral (ensinar alguma lição sobre valores sociais), etc. No entanto, o maior enfoque dado por Azevedo (2007) é que os contos populares seriam uma espécie de secularização de contos que em tempos distantes eram sagrados:

Em grandes linhas, é possível colocar a questão nos seguintes termos: acredita-se que muitas narrativas míticas, oriundas das mais diversas culturas, teriam sofrido um processo de dessacralização, ou seja, com o passar do tempo, deixaram de ser interpretadas com fé religiosa. Algumas delas, por serem muito bonitas, continuaram a ser contadas e, de boca em boca, sofrendo naturalmente todo tipo de alteração e influência – “quem conto um ponto aumento um ponto” – transformaram-se no que conhecemos hoje como contos populares. (AZEVEDO, 2007, p. 2)

Os contos populares são, portanto, textos de marcas orais que trazem em si a manifestação da dúvida, da aventura, da religiosidade, do secularismo e de muitas outras questões que formam os aspectos coletivos de uma comunidade que se comunica e quer se fazer entender em seu presente e no futuro.

Por ser um gênero que, principalmente em sua gênese, não contou com a modalidade escrita para se fixar no tempo e na memória coletiva social, mas sim, com a transmissão oral, os contos sofreram diversas e inevitáveis mudanças: fusões, acréscimos, cortes, substituições e influências. Porém, são exatamente essas metamorfoses, pela quais passam os contos populares, que os tornam cada vez mais ricos e complexos (AZEVEDO, 2007). Uma mesma narrativa pode ser ouvida tanto no sul do Brasil quanto no norte da Europa. O ouvinte atento notará as similaridades entre as histórias, no entanto, por ser, como já foi dito, uma manifestação sócio-histórica de comunicação, o conto estará sempre adaptado ao meio cultural em que está sendo produzido.

Para exemplificar, citamos o exemplo dado pelo antropólogo Claude Lévi-Straus (1986). Na década de 40, ele recolheu dois contos populares que procuram explicar a mesma coisa: o surgimento do pássaro conhecido como engole-vento. Um conto era um relato de um mito guarani e, o outro, um mito karajá. No conto que continha o mito guarani, narra-se a história da filha de um chefe de tribo que queria se

casar com um rapaz, mas não conseguiu o consentimento de seu pai. Entristecida, foge para as montanhas até receber a notícia do falecimento do seu amado. Após esse fato, ela pula das montanhas e se transforma no pássaro engole-vento com seu canto triste e amargurado.

Já no mito karajá, conta-se que o pássaro engole-vento era na verdade uma jovem que se negou a casar com um velho por achá-lo feio demais para ela. O velho, então, casa-se com sua irmã e, após a celebração, transforma-se num lindo homem com poderes mágicos capaz de controlar as plantações: ele era na realidade a estrela vespertina que se passava por velho para testar os corações. Desconsolada e com inveja da sorte da irmã que se casou, a outra se transformou no pássaro engole-vento passando a cantar tristemente por toda a eternidade (LÉVI-STRAUSS, 1986).

O mesmo fato (surgimento do pássaro) é explicado por contos diferentes, originando histórias com marcas culturais diversas que buscam um mesmo fim.

Em tese, numa simplificação, de um mesmo mito (narrativa sagrada arcaica) europeu, por exemplo, podem ter surgido infindáveis e variadas histórias, marcadas pelas diversas culturas por onde passaram e recriadas por um sem número de contadores [...] Eis porque os contos populares são tão ricos, multifacetados e complexos e também porque costuma ser perda de tempo pretender identificar sua “verdadeira origem”. (AZEVEDO, 2007, p. 2).

Os contos populares são manifestações de comunidades, do povo, da oralidade comunitária que quer falar, narrar, entreter, questionar e viver suas práticas de maneira viva e intensa. Como afirmou o autor na citação acima, buscar a origem “real” ou o autor de um conto popular é perda de tempo. O conto popular se caracteriza, entre outros aspectos, pela ausência de um autor. Ele, geralmente, não é assinado por uma única pessoa, mas sim, por uma cultura social que tem em tal conto suas crenças e valores expressados. Obviamente, em nosso caso os contos terão autores, no entanto, para aproximarmos um pouco da situação de surgimento de um conto dentro de uma sociedade, iremos propor à nossa turma situações de produção textual coletiva.

No Brasil, houve certa valorização na cultura popular no período do romantismo. Embora o romantismo brasileiro tenha sido influenciado pelo romantismo europeu, enquanto por lá se buscava retomar as tradições da idade média, por aqui, voltou-se o olhar para o índio (MURATORE, 2006).

A publicação de contos populares brasileiros se deu, primeiramente, por autores estrangeiros. Charle F. Hartt em 1875 lançou o ensaio “Amazonian Tortoise Myths e Santa Ana Nery publicou em 1889 o livro “Le folk-lore brésilien: poésie populaire , contes et legends, fables et mythes accompagnés de douze morceaux de musique.”

Sendo assim, de maneira tardia, os primeiros estudos e recolhas de contos populares no Brasil por brasileiros se deram apenas no final do século XIX, tendo como pioneiros nesta questão Couto de Magalhães com “O selvagem” de 1876 e Silvio Romero com a obra “História da literatura brasileira” publicada em 1888 sendo, portanto, essas as primeiras obras compostas por contos populares do Brasil que foram recolhidos por brasileiros. (MURATORE, 2006).

Temos, atualmente, como um dos maiores pesquisadores de contos populares do país e principal folclorista, o historiador, antropólogo, advogado e jornalista brasileiro Luís Câmara Cascudo (1898 – 1986). Ele envolveu-se com os contos populares por mais de 30 anos, recolhendo-os, publicando-os em seus livros e desenvolvendo estudos sobre o tema. O folclorista descreve dessa forma o conto popular:

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando por assimilação, enxertos ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral. O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões, julgamentos (CASCUDO, 1998, p. 9-10).

Mais uma vez, lembrando que nas bases teóricas dessa dissertação buscamos, com o ISD mostrar como o conhecimento é um fruto do desenvolvimento e das relações sociais do indivíduo com o seu meio ambiente, seus pares e sua história coletiva. Vemos agora que, segundo Cascudo (1998), os contos populares vão ao encontro dessa teoria. É um gênero textual de modalidade oral ou escrita, que se manifesta nas expressões da sociedade comunicativa. Sobre o conto popular Megale (1999) define:

É um relato oral e tradicional de contornos verossímeis e também ocorrendo dentro do maravilhoso e do sobrenatural. Pode mencionar fatos possíveis, como também referir-se a animais dotados de qualidades humanas e episódios com

abstração histórico-geográfica. O conto é de importância capital no quadro da literatura oral de um país [...] O conto documenta ainda a sobrevivência, o registro de usos, costumes e fórmulas jurídicas esquecidas no tempo. (MEGALE, 1999, p. 51)

Mais uma vez, ressalta-se o conto como algo capaz de guardar comportamentos, tradições, aspectos jurídicos e demais questões sócio-históricas que, esquecidas no tempo, podem ser retomadas por meio dos contos populares.

Embora tenhamos citados autores que trazem definições sobre o conto tradicional popular, percebemos que ainda há dificuldades em precisar o tema segundo os moldes acadêmicos. Por tais textos serem majoritariamente oriundos de tradições orais, por vezes são ignorados pela academia. Até mesmo Câmara Cascudo sofreu perseguições por seus estudos sobre folclore: alguns catedráticos acreditavam que o “lobisomem” não era um tema importante para ser observado pelos vieses da pesquisa acadêmica. No entanto, como ignorar ou dizer que não há o que se observar e aprender em uma manifestação que, embora seja representada por registros “não-escritos”, ou por “escritores verbais”, como definiu Cascudo, traz em sua narrativa a voz, a realidade e a sensibilidade social de um povo? Questões essas que não podem ser esquecidas, que devem ser lembradas e, por isso, o conto popular se torna o registro, o documento dessas tradições:

Câmara Cascudo denomina “escritores verbais” aqueles que de geração em geração persistem, com sua voz invocadora, em ressuscitar na fórmula viva do processo oral o que não deve morrer no esquecimento. Quando o autor lança o conceito de literatura oral dentro de sua obra, publicada pela primeira vez em 1952, intitulada *Literatura oral no Brasil*, ele revela um vasto panorama dos cruzamentos de nossas heranças culturais, além de afirmar sua presença e vitalidade no espírito que a perpetua. Segundo Câmara Cascudo a denominação literatura oral é de 1881, criado por Paul Sébillot: “*La littérature orale comprend ce qui, pour Le peuple que ne lit pás, remplace lès productions littéraires*” (BEDRAN, 2012, p. 51 apud CASCUDO, 1984, p. 23).

Ressaltamos que o conto de tradição popular é um documento, um registro de culturas. Algo que deve, por isso, compor as aulas de língua portuguesa. A sua literatura e sua narrativa são heranças culturais que pertencem aos alunos, sendo assim, de direito deles conhecer tal gênero e dominá-lo, extinguindo, assim, todo o preconceito que pode haver em relação aos contos populares. Preconceitos motivados por

pensamentos errôneos que veem os contos populares como gênero inferior aos demais e a oralidade como algo de menos importância dentro do ensino.

Trabalhar com o ensino de conto popular consiste também em ensinar o aluno a ter criticidade em relação a sua posição social. O popular, geralmente, simboliza aquilo que não é culto, que não é acadêmico, que é simples ou vulgar. Por vezes, a negação é um ingrediente fundamental para tornar alguma arte popular no sentido de ser do povo. Basta lembrarmos o que já disse Azevedo (2007), ao trazer-nos o conto popular como a “negação” do sagrado, ou em outras palavras, como um texto “dessacralizado”.

Um dos pontos interessantes sobre a literatura popular, ou até sobre a cultura popular num todo, é que ela surge frequentemente em oposição à cultura oficial, sendo por isso mais marcante e vigorosa onde a divisão de classes é bem definida. Assim sendo é impossível se ter literatura popular se não houver povo e elite. (MURATORE, 2006, p. 33 – 34)

Por fim, os contos populares são amostras de diferenças: O pobre que precisa vencer o patrão desonesto, o camponês que casa com a princesa, o fraco que derrota o gigante... são perspectivas de enfrentamentos sociais. Em consonância com a citação acima, acreditamos que, de fato, só podemos chamar de popular aquilo que não é erudito. E quando fazemos escolha por tais adjetivos, sabemos que estamos classificando o gênero mediante a sua função social. Não queremos diminuir a importância dos clássicos ou da cultura de elite. O aluno deve ter direito de conhecer todas as manifestações textuais que fazem parte da sua sociedade, ainda que represente uma camada popular da qual ele não faça parte. Porém, o que aqui se pretende é mostrar que o popular não é pior que o erudito. Ao contrário, representa uma força capaz de enfrentar a discriminação e as imposições feitas por uma classe dominante.

Capítulo 2 – Metodologia

Apresentaremos neste capítulo como foi composta a metodologia escolhida para essa pesquisa. Primeiramente, falaremos sobre o contexto da pesquisa de modo a evidenciar o ambiente escolar e o público alvo desse estudo. Abordaremos também os aspectos relacionados à estrutura física, pedagógica e administrativa da escola na qual se realizou o presente estudo, como também, sobre o professor pesquisador responsável pela idealização e realização da pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresentaremos as etapas da pesquisa e coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e os aspectos éticos.

2.1 Contexto da pesquisa

Propomos uma SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) que teve como intuito o desenvolvimento de capacidades de produção escrita de contos populares que possam ser contados pelos alunos em uma situação de exposição pública. Essa SD foi desenvolvida na Escola Estadual São Francisco de Assis em Divinópolis – MG – com os alunos do 7º ano do ensino fundamental que tem em média de 11 a 12 anos.

O público da pesquisa foram alunos tidos, segundo dados do INEP, como classe alta. A maior parte dos alunos reside na região central ou próxima do centro da cidade. Isso se deve a fato de a escola estar situada em um bairro bem próximo ao centro, no qual a maioria dos moradores é de classe média e alta.

O grupo em que a pesquisa será aplicada é composto por 33 alunos.

2.2 A escola

A Escola Estadual São Francisco de Assis localiza-se na rua Itapecerica, 1495 – Bairro Jardim Nova América – Divinópolis, MG. Ela está dentro de uma zona urbana, as ruas que a rodeiam são asfaltadas. Localiza-se, também, próxima a pontos de ônibus e do centro da cidade. A escola oferece em suas dependências os ensinos fundamental I e II, recebendo, assim, alunos que na média têm de 5 a 17 anos de idade. Seu prédio possui quadras cobertas e descobertas, biblioteca, laboratório de informática, banheiros, 14 salas de aula, cantina coberta e demais espaços para fins administrativos. Não possui

turmas de tempo integral nem multisseriadas. Seu corpo docente é formado por 41 professores que completam um quadro de 75 funcionários. Segundos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), atualmente a escola tem 886 alunos matriculados.

Esses dados são construídos e divulgados pelo INEP por meio de instrumentos de avaliação e coleta de dados como a ANEB (Avaliação Nacional de Educação), a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dessa maneira é possível elaborar o INSE (Indicador de nível socioeconômico) de uma determinada comunidade escolar. Para tanto, utiliza-se a escolaridade dos responsáveis pelos alunos, renda familiar, posse de bens e a contratação de serviços que a família dos alunos fazem. Essas informações são obtidas por meio de questionários que são respondidos pelos alunos que participam das avaliações já citadas. Seguem abaixo os quadros que detalham a complexidade da gestão escolar (quadro 1), a infraestrutura básica (quadro 2) e as informações sobre as práticas pedagógicas inclusivas da escola (quadro 3).

Matrículas	886
Matrículas em tempo integral	0
Turmas	28
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	2
Salas de aula	14
Docentes	41
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	0
Total de funcionários	75
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Alto
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 3
Modalidades/ Etapas oferecidas	Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 – Complexidade da gestão escolar

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/> Acesso em 23 jan. 2018.

Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar

Quadro 2 – Infraestrutura básica

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/> Acesso em 23 jan. 2018.

Alunos incluídos	14
Sala de recursos multifuncionais	Não
Banheiro adequado a alunos com deficiência	Sim
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência	Não
Tradutor intérprete de Libras	0
Docentes com formação continuada em Educação Especial	2
Docentes com formação continuada em Educação Indígena	1
Docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais	0

Quadro 3 – Práticas pedagógicas inclusivas

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/> Acesso em 23 jan. 2018.

O quadro número 4 demonstra que escola consegue atender, em sua estrutura física, grande parte do que se espera em uma escola segundo os critérios do próprio INEP. A escola só não possui, ainda, uma sala específica para as atividades de leitura, embora já aconteçam atividades dessa modalidade na biblioteca e em outros espaços.

Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Sim
Pátio coberto	Sim
Auditório	Sim
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Sim
Parque infantil	Sim
Área verde	Sim

Quadro 4 – Espaços de Aprendizagens e equipamentos

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/Acesso em 23 jan. 2018>.

No quadro 5, são apontadas informações sobre a organização da escola. Vemos que no topo do quadro temos a informação “indicador do esforço docente”. Esse dado diz respeito ao percentual de docentes cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado nos anos finais possuem, de forma geral, as seguintes características: atendem mais de 400 alunos, atuam em turmas que funcionam nos três turnos, em duas ou mais etapas e em duas ou mais escolas. Observaremos que nesse quesito nos anos finais do ensino fundamental não há nenhum professor que se enquadre. Em 2011, a escola conseguiu uma nota de 6,3 no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica). Isso a colocou acima da média estadual que, na mesma época, apresentou nota 4,4.

Indicador do esforço docente	0,0%
------------------------------	------

Anos iniciais	5,9%
Anos finais	0,0%
Ensino médio	--
Média de alunos por turma	
Educação infantil	--
Anos iniciais	28,1
Anos finais	35,2
Ensino médio	--
Alunos por computador	52,1
Computadores para uso administrativo	6
Participa do Mais Educação	NÃO
Escola oferece atividades complementares	Não
Escola abre nos finais de semana para a comunidade	Não
Sala de professores	Sim
Sala de secretaria	Sim
Sala de diretoria	Sim
Almoxarifado	Não
Refeitório	Sim
Destinação do lixo	Coleta periódica

Quadro 5

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/Acesso em 23 jan. 2018>.

Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental					
Indicador de adequação da	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5

Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental					
formação do docente	94.7	0	5.3	0	0	67.2	12.1	10.3	10.4	0

Quadro 6

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/Acesso em 23 jan. 2018>.

Em relação à taxa de aprovação, pode-se perceber, conforme o quadro 7, que a escola possui uma porcentagem alta de aprovação no ensino fundamental II.

Taxa de Aprovação					
Ano	6°	7°	8°	9°	P
2005	85,8	84,5	82,6	100,0	0,88
2007	89,7	89,6	84,1	99,0	0,90
2009	96,2	96,3	95,8	97,0	0,96
2011	96,4	90,6	97,8	95,8	0,95
2013	94,5	92,6	94,6	98,5	0,95
2015	93,4	97,1	87,2	90,3	0,92

Quadro 7

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/Acesso em 23 jan. 2018>.

O quadro 8 mostra que a escola vem aumentando gradualmente o seu nível de proficiência em Língua Portuguesa. Também se pode observar no quadro 9 um contínuo crescimento da nota do IDEB.

Proficiência

Média	Proficiência Padronizada	N
256,2	5,2	5,80
274,8	5,8	6,29
279,0	6,0	6,24
282,2	6,1	6,64
276,9	5,9	6,17
293,9	6,5	6,81

Quadro - 8

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/Acesso em 23 jan. 2018>.

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		5,1
2007	5,1	5,7
2009	5,3	6,0
2011	5,5	6,3
2013	5,9	5,9
2015	6,2	6,3

Quadro 9 -

Esses quadros demonstram que a Escola Estadual São Francisco de Assis é ambiente educacional que atende razoavelmente bem os alunos e os professores no que se refere a sua estrutura física. Seu índice de qualidade de educação de acordo com os dados do INEP a apontam como uma escola que está sempre acima das médias municipais e estaduais e que continua melhorando os seus níveis a cada ano.

2.3 O professor

Certa vez, li¹ em um livro denominado “A arte da palavra e da escuta” de autoria da Dra. Regina Machado, livre docente em artes da Universidade de São Paulo (USP), que “contar histórias e trabalhar com elas como atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós” (MACHADO, 2015, p 46). Percebi que narrar ou externar algo para o outro é também uma forma de conhecer a si próprio. Ter o domínio de uma narrativa, do tempo do conto e fazer com que alguém preste a atenção em suas palavras, mais que isso, querer que continue contando, afinal, despertou-se no ouvinte uma grande ansiedade para saber o final da história é algo, deveras, transformador. Na narrativa encontrei diferentes formas de estudar e conhecer culturas variadas, sociedades e sociologias, história humana, literatura, oralidade, escrita, espontaneidade e um leque imenso de outros conhecimentos.

Início dessa forma esse parágrafo para melhor me apresentar. Uma vez que a própria base teórica escolhida para essa pesquisa nos revela que o conhecimento é uma construção social cuja transmissão se dá por mediações via instrumentos, faz-se importante saber qual instrumento mediou o presente autor a querer refletir e pensar sobre práticas de ensino de contos populares.

Nasci em Pirapora, MG, onde também concluí o ensino médio no ano de 2005. Em 2008, ingressei no curso de letras pela UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais) campus Divinópolis, cidade na qual passei a residir. Formei-me em 2011 atuando, desde então, como professor de Língua Portuguesa, Literatura e Produção textual em

¹ Será adotado o uso de primeira pessoa neste capítulo por se tratar de uma apresentação pessoal do próprio autor.

escolas privadas e públicas de Divinópolis e Região. Nesse mesmo ano, consegui ser aprovado em concurso público da rede estadual de ensino para o cargo de professor regente de aulas de Língua Portuguesa.

Paralelamente, sempre trabalhei também com aulas de musicalização e expressão corporal com crianças de 3 aos 10 anos de idade, ou seja, alunos dos ensinos infantil e fundamental I. Outra função desempenhada por mim e, certamente, a que me provocou a idealizar a presente pesquisa, é a de contador de histórias. Atuando em espaços públicos e privados, em praças, shoppings e escolas, percebi, ao poucos, que os contos populares instigavam a curiosidade e imaginação de quem os ouvia.

Em sala de aula, além de contar histórias, eu sempre apresentava aos alunos contos populares escritos que, ao contrário das fábulas, não tentavam moralizar, mas sim, mostravam aventuras de personagens que, como qualquer um de nós, erram e acertam com o propósito de se darem bem no final da história. Como eu já havia percebido que a produção textual no ensino fundamental II era um desafio grande, dado ao pouco interesse por parte do aluno e ao pouco estímulo oferecido por parte da escola, enxerguei na escrita e apresentação de contos populares a possibilidade de criar uma sequência de atividades que ajudariam, de forma prazerosa, o aluno a se tornar um produtor de contos.

Tendo essa inquietação e continuando atuando em escolas públicas e privadas com o ensino de língua portuguesa e musicalização, comecei a inserir as narrações em sala de aula. Os alunos se entusiasmavam quando mudávamos as cadeiras de lugar e formávamos círculos para ouvir e contar histórias.

Em 2014, fundo o grupo de contação de histórias “Bem-te-conto”, que atua em Divinópolis e região com contações de histórias, oficinas musicais, brincadeiras e formação de professores. Durante os desenvolvimentos desses trabalhos, principalmente nos cursos de contação de história, fui observando que o ato de narrar levava as pessoas a melhorarem a dicção, a vencerem a timidez, a formularem melhor a argumentação, aumentava a vontade de leitura e o conhecimento cultural. Descobri que era isso o que eu queria para a sala de aula: momentos em que os alunos verbalizassem seus pensamentos, suas vontades e seus sentimentos, mas que pudessem fazer isso, também, diante de um público ou de um ouvinte de forma que desenvolvessem suas capacidades de linguagem para que melhor apresentassem os seus trabalhos em sala de aula, para que pudessem participar de seminários, palestras e, até mesmo, de futuras entrevistas de emprego.

Então, ao ser aprovado no processo de admissão para o programa de mestrado do curso PROFLETRAS na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016, tive logo a convicção que precisava desenvolver uma pesquisa nesse âmbito. Um estudo que mesclasse uma história de vida com a leitura e a reflexão acadêmica.

Enfim, continuo trabalhando com Língua Portuguesa na rede estadual. Hoje sou professor na Escola Estadual São Francisco de Assis em Divinópolis - MG e continuo trabalhando com musicalização na rede privada. Em minhas aulas, nesses diferentes espaços, utilizo sempre os contos populares, afinal, descobri que não são apenas formas lúdicas para se chamar a atenção dos alunos, mas sim, uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de ensinar o aluno a aprender.

2.4 Etapas da pesquisa e coleta de dados

No presente capítulo, descreveremos as etapas que compõem essa pesquisa. Falaremos, primeiramente, sobre a nossa escolha pelo gênero conto popular. Logo depois, apresentaremos os contos escolhidos para compor o corpus dessa dissertação.

Na primeira etapa, ocupamo-nos em elaborar o MDG do conto popular. Para tanto, selecionamos quatro textos pertencentes a esse gênero em questão e os analisamos segundo o modelo de análise proposto pelo ISD (BRONCKART, 2007).

Na segunda etapa, trabalhamos na elaboração de uma SD em que as dimensões ensináveis do gênero conto popular podem ser ensinadas a um grupo de alunos do 7º ano de uma escola pública. Assim, seguimos a proposta do ensino de gêneros por meio de SD segundo Dolz e Schneuwly (2004). Buscamos desenvolver atividade que auxiliem os alunos no desenvolvimento das capacidades de produção de contos populares escritos e a apresentação oral desses contos em situação de exposição pública.

Em seguida, aplicamos a SD elaborada. Com essa SD, mapeamos quais os conhecimentos prévios que os alunos já tinham sobre o gênero conto. A partir disso, coletamos as primeiras produções do gênero realizadas pelos estudantes. Após trabalharmos as dificuldades que foram evidenciadas pelas primeiras produções, levamos os alunos a realizarem uma produção final. Com isso, pudemos comparar as produções iniciais com as produções finais dos alunos, tendo assim, uma forma que julgamos eficaz para a análise sobre a aprendizagem do gênero escrito conto popular.

Por fim, registramos uma gravação em DVD das apresentações orais realizadas pelos alunos. Convidamos alunos de outras turmas para assistirem as apresentações dos nossos alunos envolvidos na pesquisa, criando assim, uma situação real de comunicação dentro do ambiente escolar.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Realizamos, por meio de uma SD, produções textuais escritas do gênero conto popular. Essas produções foram analisadas de acordo com modelo de análise do ISD proposto por Bronckart (2007). Seguem abaixo os itens que compõem tal modelo.

1 - Contexto físico e sócio-subjetivo: análise do contexto de produção; enunciador; destinatário; lugar social de produção; objetivos dos textos;

2 - Arquitetura textual.

a) Infraestrutura geral do texto: plano global dos conteúdos temáticos; tipos de discurso; sequências.

b) Mecanismos de textualização: conexão; coesão verbal e nominal.

c) Mecanismos enunciativos: modalizações, vozes.

Buscamos, segundo esse modelo, analisar as produções escritas que foram ensinadas e desenvolvidas com os alunos dentro dessa pesquisa.

2.6 Aspectos Éticos

A presente dissertação é composta por uma pesquisa que segue os preceitos éticos que são exigidos para que se realizem estudos com seres humanos. Todas as informações oferecidas e geradas dentro desse trabalho e a identificação dos participantes serão mantidas em absoluto sigilo. Cabe ressaltar, também, que toda participação na presente pesquisa se deu de maneira voluntária.

Sendo assim, foi necessário esclarecer aos participantes, aos seus responsáveis e à direção escolar toda a proposta dessa pesquisa, seu conteúdo, suas oficinas, suas análises e seus resultados.

As atividades dessa pesquisa só tiveram início após a coleta de assinaturas dos alunos do Termo de Assentimento Livre e Esclarecidos (TALE) e dos seus responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Objetivamos com essa postura, garantir que todos os envolvidos nessa pesquisa estivessem esclarecidos e acordados com os nossos métodos de pesquisa e com as propostas de ensino que se deram por meio dos nossos estudos.

Por fim, os termos assinados foram enviados, juntamente com toda a presente dissertação, para aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa, do qual se esperou a devida aprovação para que se pudesse começar os trabalhos de fato.

Capítulo 3 – Modelo didático e sequência didática do gênero conto popular

Abordaremos neste tópico a construção do MDG do gênero conto popular. Tornaremos evidente o que, segundo nossa pesquisa, são os elementos ensináveis do respectivo gênero e como se dá a sua estruturação segundo propõe De Pietro (2003). Esse MDG servirá como base para a elaboração da SD que será apresentada. Usaremos essa SD como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem escrita.

3.1 – O modelo didático do gênero conto popular

Relembremos que o MDG é uma ferramenta proposta por De Pietro (2003) para que o professor possa ter uma base para construir uma SD eficaz que cumpra com a meta de ensino e aprendizagem de um determinado gênero oral ou escrito. O gênero em questão, no nosso caso, é o gênero escrito conto popular.

Além de seguirmos a proposta De Pietro (2003) para elaborarmos o MDG, utilizaremos também como referências Azevedo (2007), estabelecendo desse modo o princípio da legitimidade que consiste em abordar sobre os aspectos que caracterizam o gênero, sendo que, para isso, deve-se partir dos estudos de especialistas da área.

Para especificar o conto popular Azevedo (2007) apresenta os seguintes tópicos:

- 1 – Os contos são sempre ficcionais. Eles não pretendem relatar um fato acontecido.
- 2 – Trazem a possibilidade de elementos maravilhosos, surreais ou transcendentais: personagens, lugares ou objetos mágicos, sobrenaturais, etc.
- 3 – Não costumam acontecer dentro de um tempo histórico, mas igualmente aos mitos, em um passado indeterminado de dimensão desconhecida. Note-se os modalizadores temporais “era uma vez”, “certa vez”, “no tempo em que os bichos falavam” que dão início as histórias sem determinar o tempo em que o fato acontece.

- 4 - Por diversas vezes, as personagens também são apresentadas de forma indefinida. É comum que nos contos populares ao invés dos nomes, as personagens sejam apresentadas por meio de alguma característica: “o pai e os três filhos”, “um velho bondoso”, “o filho do meio”, “o filho caçula”, “uma linda princesa”, etc.
- 5 – A passagem do tempo dentro dos contos é algo que contradiz a lógica temporal dos romances, das novelas e dos textos cultos: um herói pode sair pelo mundo, viajar, viver mil aventuras, derrotar gigantes, casar-se, ter filhos e depois voltar ao local de origem sem que isso, em termos temporais, modifique algo na história.

Para compor nosso MDG, também observamos algumas questões relacionadas ao aspecto social do conto popular. Diferentemente de alguns gêneros como as fábulas, por exemplo, que por vezes transmitem uma “moral” em seu conteúdo, o conto popular não obedece a uma moral de princípios (AZEVEDO, 2007). Isso se dá porque nos contos populares se tem situações em que o herói, para derrotar o gigante, o engana contando-lhe uma mentira. Para tapear a morte o sábio velho lhe prepara armadilhas. Enfim, os contos populares não se prendem a *moral ingênu*² da sociedade. Exatamente por isso, em sua narratividade situações condenáveis em termo de sociabilidade podem vir à tona e isso, de certa forma, o aproxima mais do real do que as histórias politicamente corretas pré-fabricadas para serem vendidas nas escolas via editoras.

Em sua estrutura, o conto popular é um texto que precisa ter início, conflito, clímax, resolução do conflito e o desfecho. É comum que os contadores de histórias tradicionais acrescentem ao início e a desfecho canções ou versos de chegada e de despedida.

O substrato pelo qual a contação de histórias se realiza é a narratividade. Sobre isso nos diz Azevedo (2007):

² Azevedo (2007) destaca como moral ingênu a ideia de que todos os aspectos do herói de uma história são bons. A mentira, por exemplo, é tida na sociedade como algo ruim, por tanto, nenhuma pessoa “boa” deve, em nenhuma hipótese, mentir. Os contos populares não seguem essa norma. Para salvar a própria vida ou a vida de algum ente, o personagem se desfaz da “ética” social sendo capaz de agir de forma pouco ortodoxa se preciso for, tal qual, qualquer um faria na vida real, e nem por isso, torna-se uma persona ruim.

Naturalmente, o termo “narrativa” é amplo e pressupõe a possibilidade de diversas abordagens. Refiro-me a uma narrativa que se pretenda popular, que seja linear, construída acumulativamente, com começo, meio e fim, que tenha continuidade, que tenha como objetivo contar uma história de interesse geral, abordando temas que permitam identificação imediata, um discurso compartilhável construído através de uma linguagem familiar e acessível. (AZEVEDO, 2007, p. 6)

Postas essas questões de ordem social e estrutural do conto, apresentaremos, logo adiante, o MDG (DE PIETRO, 2003) segundo a proposta do ISD (BRONCKART, 2007).

CONTEXTO FÍSICO E SÓCIO-SUBJETIVO

Objetivo	Produzir um texto criado dentro da estrutura de um conto popular.
Enunciador	Um narrador onisciente e indefinido ou uma personagem da história.
Destinatário	Leitores interessados em narrativas populares.

INFRAESTRURA GERAL DO TEXTO

Plano global	Os contos possuem peculiaridades oriundas do meio social em que se realiza; Não possui um único autor; Pode realizar-se tanto na oralidade quanto na escrita; São sempre ficcionais; O tempo e as personagens nem sempre são definidos; Diferentemente das fábulas, não há uma intenção moralista.
Conteúdos temáticos	Situação inicial, conflito, ações, clímax e desfecho
Tipo de discurso	Narração
Sequências textuais	Narrativa e descritiva

TEXTUALIZAÇÃO

Conexão	Expressões que dão continuidade ao texto (daí, então, por isso, sendo assim, etc.);
Coesão Verbal	Pretérito perfeito, imperfeito e presente do indicativo.
Coesão Nominal	Pronomes em terceira pessoa; Pronomes relativos, demonstrativos, possessivos; Sintagmas nominais
Modalização	Advérbios; Locuções adverbiais de tempo;
Vozes	Discurso indireto e direto.

Isso posto, partimos para o próximo capítulo, no qual, apresentaremos a SD elaborada a partir do MDG aqui apresentado.

3.2 – A SD para o aprendizado do gênero conto popular

Apresentaremos na presente seção uma sequência didática sistematizada de atividades que foram desenvolvidas de acordo com a base teórica e o MDG que nessa dissertação já se apresentaram. Deseja-se ter essa SD como um instrumento de averiguação e ensino de conhecimentos sobre as capacidades relativas à escrita em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II.

**PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS POPULARES PARA SEREM CONTADOS
EM UMA SITUAÇÃO DE EXPOSIÇÃO PÚBLICA.
ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar o tema escolhido;	1. Assistir ao filme “Pequenas histórias, que apresenta 4 contos populares.	Cópias da atividade contida no anexo 1,	2 h/a ³

³ Hora aula – correspondente a 50 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> • despertar a curiosidade pelo tema; • propiciar aos alunos um momento de contato real com contos; • provocar questionamentos sobre o tema. 	<p>2. Conversar, debater, sobre os contos apresentados pelo filme e realizar uma atividade (anexo 1) que leve o aluno a refletir e conhecer o contexto físico e sócio-subjetivo do texto, buscando, assim, aproximação com o gênero conto popular.</p> <p>3. Leitura e interpretação em grupo dos contos “O pescador, o anel e o rei”, na versão de Bia Bedran (BEDRAN, 1996); “O homem que enxergava a morte” (AZEVEDO, 2003), “Pedro Malasarte e a Sopa de Pedras” (CASCUDO, 1993) e “O casamento da mãe d’água” cuja versão adotada por nós pode ser encontrada no site www.mitoselendas.com.br.</p>	<p>cópias dos contos para leitura, lápis e folha para possíveis anotações.</p>	
Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar o conhecimento prévio e as lacunas dos alunos em relação ao tema; • Definir quais aspectos do gênero se constituirão como objeto de ensino; 	<p>1. Entregar, novamente, as cópias dos contos populares cuja primeira leitura e interpretação deram-se na aula anterior.</p> <p>2. Orientar para que os alunos organizem-se em grupos e definam a melhor maneira para se iniciar a produção escrita do conto popular.</p> <p>3. Pedir para escreverem um conto popular segundo a estrutura já ensinada.</p> <p>4. Pedir para que cada grupo apresente,</p>	<p>Dispositivo para a gravação em vídeo ou de voz (celulares, câmeras, tablets, etc), caderno, lápis e borracha.</p>	2 h/a

		<p>oralmente, o seu conto em sala de aula.</p> <p>5. Registrar as primeiras apresentações orais em vídeo.</p> <p>6. Recolher as primeiras produções.</p>		
<p>Oficina 1</p> <p>Escutar uma contação de histórias feita por profissionais da área;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar, conhecer e entender o papel do contador de histórias popular; • Verificar o contexto social e as condições de produção para a produção escrita de conto popular que, posteriormente, deverá ser contado em público. 	<p>1. Levar os alunos à Casa Arte Cultura de Divinópolis para que assistam à contações de histórias apresentadas por contadores e escritores de contos populares.</p> <p>2. Roda de conversa entre os alunos e os contadores e escritores de histórias.</p> <p>5. Registro de notas conforme o anexo II.</p> <p>6. Gravar em vídeo as apresentações feitas pelos contadores de histórias.</p>	<p>Celular para registro de vídeos, cópias do anexo II, lápis e borracha para anotações.</p>	<p>4h/a</p>
<p>Oficina 2</p> <p>Reconhecendo o gênero conto popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os alunos já identificam a estrutura do gênero escrito conto popular (título, situação inicial, conflito, ações, clímax e desfecho), como também, a sua organização e conexão; • promover um momento de 	<p>1. Entregar aos alunos cópias da atividade de reconhecimento do gênero conto (anexo 3).</p> <p>2. determinar um tempo para que possam realizar a atividade e, após concluírem-na, corrigir oralmente, de modo que haja sempre uma interação e participação dos alunos durante toda a correção.</p> <p>3. ler e discutir o conto “Festa no céu” que faz parte da atividade proposta.</p>	<p>Cópias da atividade de reconhecimento do gênero conto popular (anexo 3), lápis e borracha.</p>	<p>1h/a</p>

	leitura e interpretação.	4. levar os alunos a abstraírem a subjetividade do conto (o que os animais do conto podem representar? Quais questões humanas podem estar subentendidas em meio à fantasia do conto?).		
Oficina 4 Analisando os contos em conjunto com a turma: coesão nominal e verbal.	<ul style="list-style-type: none"> Ajudar os alunos a detectarem possíveis desvios em relação à coesão verbal e nominal nas produções iniciais; Ensiná-los a revisar o próprio texto. 	<p>1. Projetar as produções iniciais de cada grupo em sala de aula, de modo que os alunos possam ler e participar da revisão de todos os contos populares.</p> <p>2. Levar, primeiramente, os alunos a perceberem se a estrutura física do conto em exposição está correta ou não, pedindo-lhes sugestões de como melhorar o texto nesse aspecto caso seja necessário.</p> <p>3. Promover a mesma dinâmica em relação à coesão nominal. Num primeiro momento, pedir para que os alunos apontem as personagens do texto. Depois, fazer com que os alunos percebam quais elementos linguísticos introduzem e retomam as personagens dentro do conto, fazendo-os analisar tal uso (se está correto quanto aos plurais, se está repetitivo, etc.).</p> <p>4. Agora, levar os</p>	Data-show, scanners das produções iniciais, caderno, lápis e borracha.	4h/a

		<p>alunos a perceber os tempos verbais dentro da organização temporal do conto, principalmente, levando-os a identificar a diferença de uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito dentro do contexto do conto popular.</p> <p>5. Instruir que, durante a revisão mediada pelo professor, cada aluno faça suas anotações.</p>		
<p>Oficina 5</p> <p>Produzir um conto para ser narrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reescrever em grupo o conto produzido inicialmente antes das oficinas 1,2,3 e 4. 	<p>1. Reunir os alunos em grupos e, tendo em mãos de todas as anotações feitas nos percursos da sequência didática, dos vídeos das contações de histórias e das produções iniciais dos contos populares feitas anteriormente, pedir que os alunos reescrevam seus contos fazendo, segundo suas próprias análises, as mudanças que acharem necessárias.</p>	<p>Anotações feitas durante as oficinas anteriores, cópias dos contos que foram trabalhados em sala, produção inicial dos contos para que cada grupo possa reescrevê-la, caderno, lápis ou caneta e borracha.</p>	<p>2h/a</p>
<p>Oficina 6</p> <p>Elaborar um roteiro para a memorização e execução da contação de histórias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Discutir as estratégias usadas pelo contador para narrar a história, usando, para isso, as anotações feitas na oficina 1; 	<p>2. Ler e discutir os registros feitos sobre as contações de histórias a partir do anexo 3;</p> <p>3. Rever as contações de história em vídeo;</p> <p>4. Analisar e discutir sobre as</p>	<p>Celulares, cópias no anexo 3, lápis e borracha.</p>	<p>2h/a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os seus elementos linguísticos e para-linguísticos; • Verificar quais são os meios cinésicos da contação de histórias; • Construir um roteiro a fim de facilitar a memorização e a exposição do texto que será narrado. 	<p>performances analisando os elementos linguístico, para-linguísticos, cinésicos, posição dos locutores e aspecto exterior da contação de histórias;</p> <p>5. Construir um roteiro segundo o modelo do anexo 4.</p>		
<p>Oficina 7</p> <p>Ensaio para preparar uma contação de histórias feita a partir dos contos populares escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a qualidade de voz, a melodia, elocuições e pausas, atitudes corporais, movimentos, gestos e mímicas faciais como elementos que compõem a contação de histórias. 	<p>1. Rever as contações de história feitas pelos contadores profissionais em vídeo;</p> <p>2. Reconhecer e discutir sobre os meios para-linguísticos existentes nas contações de histórias registradas nos vídeos;</p> <p>3. Ensaiar a contação de história e registrar o ensaio em vídeo;</p> <p>4. Analisar a apresentação segundo as anotações criadas e, também, comparar a contação feita pelos alunos com a contação feita pelos contadores profissionais.</p>	<p>Celulares, objetos variados e percussivos para a realização da sonoplastia da história.</p>	4h/a

		5. Verificar a qualidade da produção oral e, de maneira crítica, levar os alunos a apontarem o que pode ser melhorado.		
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar um conto popular para um público. 	1. Utilizar os conhecimentos e as capacidades desenvolvidas durante a sequência didática para apresentar uma contação de histórias para um público.	Roupas, acessórios, instrumentos e demais objetos que forem necessários para a realização da contação de histórias.	1h/a

3.3 A aplicação da SD desenvolvida para o ensino do gênero conto popular em uma turma de 7º ano do ensino fundamental

Abordaremos na presente seção como se deu a aplicação da SD, por nós desenvolvida, para o ensino do gênero conto popular para uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

Acreditamos que um conto para ser produzido precisa existir, de alguma forma, dentro do aluno para, somente depois, poder ser materializado no papel. Ou seja, o trabalho de produção textual precisa conter momentos de formação que sejam anteriores ao ato da escrita. Por vezes, percebemos que as aulas de produção textual voltam-se mais para o momento da escrita sem que, anteriormente, fosse oferecido ao aluno um momento de preparo, de reconhecimento do gênero ou, até mesmo, que lhe fosse oferecido situações que lhe dessem alguma inclinação à ação de escrever. Por assim ser, na nossa SD começamos o nosso trabalho a partir de uma apresentação inicial. Nosso objetivo nesse momento era apresentar o conto popular, despertar a curiosidade sobre esse tema, propiciar aos alunos um momento de contato real com contos e provocar questionamentos.

Para tanto, após uma breve conversa com a turma para sondar os seus conhecimentos prévios sobre os contos, apresentamos o longa “Pequenas Histórias” que contém 4 contos populares. Esse filme serviu de base para explicarmos a estrutura

do conto popular. Enquanto assistíamos ao filme, fizemos a atividade 1 (ver anexo) que tem como intuito perceber o enredo e as fases estruturais que compõem um conto popular. Ainda na apresentação inicial, lemos e discutimos a estrutura dos contos “O pescador, o anel e o rei”, na versão de Bia Bedran (BEDRAN, 1996); “O homem que enxergava a morte” (AZEVEDO, 2003), “Pedro Malasarte e a Sopa de Pedras” (CASCUDO, 1993) e “O casamento da mãe d’água” cuja versão adotada por nós pode ser encontrada no site www.mitoselendas.com.br.

Nessas aulas, os alunos puderam ver de maneira clara o que é uma situação inicial de um conto, o conflito, as ações, o clímax e o desfecho. Durante o filme, por exemplo, enquanto assistíamos ao primeiro conto, fomos pausando a história para mostrar como cada fase do conto se apresentava. Isso nos gerou uma boa surpresa, pois, já no segundo conto, os alunos, sozinhos já percebiam e comentavam sobre a estrutura do conto.

Após essas aulas, pedimos para que os alunos fizessem suas primeiras produções escritas de acordo com a estrutura que havíamos estudado. Dividimos a sala em quatro grupos e distribuimos cópias dos contos que foram escolhidos para serem alvos de nosso estudo e que já foram mencionados anteriormente. Pedimos para que cada grupo criasse o seu próprio conto popular, valendo-se, para isso, dos ensinamentos anteriores construídos nas últimas aulas, dos contos que tinham em mãos e da ajuda do professor aplicador dessa pesquisa que estava sempre de prontidão para ajudar.

O momento da produção textual conteve situações diversificadas. Em uma mesma aula havia horas de total silêncio, como também, de muita euforia. Os alunos se mostravam concentrados para escrever, mas, a cada parágrafo produzido procuravam o professor para que ele dissesse se estava bom, se estava certo, se estava bonito... no entanto, o professor procurou não intervir nesse momento, preferindo, pois, que essa etapa da SD pudesse ser um instante de descoberta e de ousadia dos alunos. Os estudantes também procuravam uns aos outros para que pudessem discutir ideias e pedir opiniões. Para nós, essa coletividade foi algo positivo, já que o conto popular deve nascer da manifestação de um grupo.

Após a escrita da produção inicial, iniciamos as oficinas de intervenção. Vale relembrar que, embora nessa pesquisa estejamos mais voltados para a análise das produções escritas, o produto final da nossa SD é um registro em vídeo de contações de histórias criadas pelos próprios alunos. Sendo assim, vimos a importância de levar os alunos a conhecerem um ambiente voltado para a prática da contação de histórias, como também, propiciá-los um encontro com contadores de histórias profissionais.

Isso se deu na nossa primeira oficina, quando fizemos uma visita à Casa Arte e Cultura de Divinópolis que cedeu gentilmente o seu espaço e promoveu, para os nossos alunos, uma manhã de apresentação de histórias populares.

Os alunos assistiram e filmaram os contadores. Fizeram anotações e conversaram com os artistas para saciarem dúvidas relativas ao comportamento para a exposição de um texto oral em público.

Na segunda oficina, aplicamos, em sala de aula, a atividade 3 (ver anexo). Essa atividade continha estudos sobre a estrutura e a subjetividade textual contida no conto popular “festa no céu”. Os alunos demonstraram familiaridade com as atividades. Fizemos a correção oral dessa atividade, estimulando assim, desde então, a prática da oralidade.

A oficina de número 4 voltou-se para a análise das produções iniciais. Ao invés de corrigimos os textos e, após apontar as possíveis “inadequações”, devolver os textos para os alunos, preferimos levar os textos para a sala de aula e motivar os alunos a participarem das correções. Para isso, projetamos as produções iniciais dos alunos em slides dentro da sala de aula e fomos debatendo a estrutura, os usos dos pronomes, advérbios, tempos verbais, etc, de forma conjunta.

Tal como aconteceu enquanto assistíamos aos contos do filme “Pequenas Histórias”, os alunos, logo após discutirmos sobre a primeira produção textual feita por eles, percebemos que eles já demonstravam interesse em participara de atividade de correção. Já no segundo conto analisado, os estudantes já conseguiam apontar as inadequações textuais, tanto na parte estrutural quanto gramatical, e sugeriam possíveis mudanças. Para nós, essa forma de trabalhar as correções textuais foi muito gratificante, pois, a correção, que era algo sempre tão temido pelos alunos, acabou tornando-se um momento descontraído e interativo. Não apenas apontamos os desvios, mais que isso, ensinamos os alunos a revisarem o próprio texto. Isso fez com que o espírito de autoria se avivasse nos discentes e, também, com que eles se orgulhassem e se sentissem cada vez mais donos de suas produções.

Na próxima etapa, devolvemos as produções iniciais aos alunos e pedimos para que produzissem uma reescrita da produção inicial. Já percebíamos a segurança em relação ao gênero e uma grande vontade de escrever. Percebemos que a escrita prazerosa já era uma realidade para aqueles alunos. As produções escritas iniciais e finais serão analisadas mais adiante.

Após as produções finais, nós nos voltamos para a etapa de preparação da apresentação oral dos contos. Os alunos criaram roteiros para facilitar a memorização das histórias e se valeram, também, das filmagens que fizeram dos contadores de histórias na visita à Casa Arte e Cultura para se prepararem. Após os ensaios, os alunos apresentaram os seus contos para toda a comunidade escolar e o registro dessa apresentação foi feito em DVD.

Passemos adiante para análise das produções escritas iniciais e finais.

Capítulo 4 - Análises das produções iniciais e finais do gênero conto popular

Faremos neste capítulo, a análise das produções iniciais e finais produzidas pelos estudantes da turma de 7º ano da Escola Estadual São Francisco de Assis. Essas produções são fruto de um trabalho com intervenções pedagógicas por meio do MDG e da SD elaborada especificamente para esse fim. Teve-se como princípio, desde o início da aplicação da presente pesquisa, a intenção levar os alunos a conhecerem a estrutura geral de um conto popular e, além disso, levá-los a perceber que o conto popular, assim como qualquer outro gênero textual, é oriundo de um contexto de produção, ou seja, de um conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado (BRONCKART, 2003, p. 93). Por isso, as condições de produção nos quais o conto popular realmente se realiza foram pontos importantes para a efetivação dessa SD.

Como seguimos o conceito de SD segundo DOLZ e SCHNEUWLY (2004), nosso trabalho se deu em etapas de apresentação inicial do gênero, produção inicial, oficinas de intervenção e produção final. O intuito era obter, por meio dos alunos, contos que se enquadrassem na estrutura textual do gênero conto popular, de forma que tais textos pudessem ser contados pelos estudantes do 7º ano, respeitando, assim, outra característica do conto popular que é a sua transmissão pela oralidade, embora na presente dissertação, optemos fazer uma reflexão apenas em relação às capacidades de escrita.

Para analisarmos as produções textuais, elaboramos três quadros de observação com base na proposta do folhado textual de BRONCKART (2003). Nossos quadros analisarão a evolução (ou não) dos textos segundo as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Em cada quadro, após uma reflexão geral de todos os textos que compõem esse corpus de análise, buscaremos responder a uma pergunta de pesquisa formulada: há diferença entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos?

Os resultados obtidos por meio de nossa análise serão apresentados para que, dessa forma, possa-se saber quais as melhorias e avanços em relação à produção textual do gênero conto popular pode-se obter com a aplicação dessa pesquisa.

Por último, faremos a síntese e discussão dos resultados coletados. Iniciemos nossa análise pelo conto produzido pelo grupo 1.

ANÁLISE DA PI E DA PF FEITA PELO GRUPO 1

O mundo agüidade

Era uma vez um planeta não muito distante onde tudo era comida. Este planeta era dividido em duas partes: a "Salgada" e a "Doce". Neste planeta existiam apenas dois sentimentos, a tristeza e a felicidade, e o que separava essas duas partes era a pipoca agüidade.

Mas bem tudo era perfeito, as duas partes sentiam que faltava alguma coisa, um complemento. ~~Porém estavam felizes e um dia~~ ele decidiu que iria atravessar a barreira de pipoca para conhecer a outra parte.

No dia seguinte o pão de forma acordou bem cedo para atravessar a barreira e descer para mais tarde o mundo do doce; ele ~~deixou~~ ~~se~~ ~~sentiu~~ ~~discretamente~~ ~~que~~ ~~sentiu~~ ~~a~~ ~~nutrição~~ ~~no~~ ~~seu~~ ~~coração~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~maneira~~ ~~que~~ ~~era~~ ~~invisível~~, mas ao mesmo tempo tão tocante.)

Ele queria se aproximar para sentir mais essa nova experiência.

(na parte da salgada existia um pão de forma que não concordava ^{em} se sentir apenas triste.)

Ele percebeu que nesta parte ~~do~~ ~~doce~~ eles sempre estavam felizes, alegres e sorridentes, mas a surpresa era que ele não tinha percebido que também estava sorrindo, o que deu para ele, pois em um canto

FORONI

tinha visto a hutella triste - Ele descobriu um novo sentimento; ~~com sentimento~~ ^{era} Jaiel mas ao mesmo tempo tão tocante Ele queria se aproximar, mas ~~o tempo guardado se aproximaram~~ ~~percebeu~~ que guardados e cercaram, e ~~novamente~~ novamente um novo sentimento descobriu, como se tivesse medo.

Ele queria fugir ~~mas se a Hutella sentiu~~ ~~o medo~~ ~~de~~ ~~seus~~ ~~olhos~~ ~~se~~ ~~encontraram~~ e ~~ele~~ ~~sentiu~~ ~~uma~~ ~~acepção~~ e ~~assim~~ ~~Jaiel~~ ~~foi~~ ~~escuro~~

Ele conseguiu fugir, mas os guardados irritados pela invasão alheia declararam guerra ~~as~~ ~~duas~~ ~~partes~~.

No lado carregado ~~de~~ ~~serviço~~ ~~de~~ ~~se~~ ~~jogava~~ ~~com~~ ~~dois~~ ~~de~~ ~~Almondiga~~ ~~e~~ ~~no~~ ~~lado~~ ~~de~~ ~~dois~~ ~~jogaram~~ bombas de bombom e atiraram de

No meio de terra guerra o pão de forma e a Nutella ficaram devastados com todo esse ódio vindo das duas lados, e ~~separaram~~ ~~ir~~ na fronteira propagar a paz entre eles.

Então a hutella disse:

- ~~El~~ ~~lutella~~ Todos nós sabemos que as diferenças fazem de nós o que somos e nós nos orgulhamos por ser assim, e ninguém aqui é obrigado a suprimir seus sentimentos para serem quem não somos. Por estarmos separados tivemos grandes problemas, e se tentarmos algo novo temo extingui que nos.



suspreendemo.

Então o pão de forma completou

- Eu decidi atravessar a barreira para tentar algo novo e me surpreendi ao ver a hutchella chorando, e foi aí que descobri um novo sentimento, o amor. E se tentarmos um mundo agridoce.

Os bebês ao final do discurso todos se entreolharam e perceberam que ninguém é perfeito pois todos se completam. Então vamos descobrir um novo mundo

Um novo mundo suave, úmido com novas descobertas e sentimentos

~~Os chupchup e as mamadeiras~~ ~~então~~ finalmente deixaram a paz entre os dois mundos.

há só mais um mundo salgado ou um mundo doce e sem um mundo agridoce onde os todos sentimentos e sabores se misturam.

Autres: Agnia, Georoma, Karoline, Arthur
Ligonda, Clara, Mariz, Thallea.



Produção final do conto "O mundo agridoce" feita pelo grupo 1:

O mundo agridoce

Era uma vez um planeta pão muito distante onde tudo era comida. Esse planeta era dividido em duas partes: salgada e a doce. Nesse planeta existiam apenas dois sentimentos: a tristeza e a felicidade, e o que separava essas duas partes era a pipoca agridoce.

Porém nem tudo era perfeito, as duas partes sentiam que faltava alguma coisa, um complemento.

Na parte salgada existia um pão de forma que não conseguia em se sentir apenas triste. Então, no dia seguinte, ele decidiu que iria atravessar a barreira de pipoca para conhecer a outra parte e descobrir mais o mundo do doce.

Ele percebeu que nesta parte, todos sempre estavam felizes, alegres e sorridentes, mas a surpresa era que o pão não tinha percebido que também também estava sorrindo, o que durou pouco, pois, em um certo instante havia gostado Nutella triste. Ele descobriu um novo sentimento; era incrível, mal, ao mesmo tempo tão doce.

Ele quis se aproximar da Nutella, para de algum jeito tentar ajuda-lo, mas percebeu que os guardiões o cercavam e novamente, um novo sentimento descobriu, estava com medo. O pão queria fugir, e conseguiu, mas os guardiões irritados pela invasão alheia declararam guerra a parte doce.

No lado salgado jogaram bombas de almuédgas e atiraram sal e no lado doce jogaram sal e no lado doce jogaram bombas de doçom e atiraram doce.

No meio de toda guerra o pão de forma e a Nutella ficaram devastados com todo este pódiu vindo dos dois lados e perderam a fronteira (propagar a paz entre aqueles).

Então a Nutella disse:

- Todos nós sabemos que as diferenças fazem de nós o que somos e nos nós julgamos por ser assim, ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para ser o que não quer ser. Por estarmos separados, tivemos grandes problemas, e se tentarmos algo novo tenho certeza que nos surpreenderemos.

E o pão completou:

Eu decidi atravessar a barreira para tentar algo novo e me surpreendi ao ver a Nutella chorando, e foi assim que descobri um novo sentimento: o amor.

E se tentarmos um mundo gridoce?

As final do discurso todos se abraçaram e perceberam que ninguém é perfeito pois todos se completam. Um novo mundo surgiu, unindo com novas descobertas e sentimentos. Não só mais um mundo salgado ou um mundo doce e sim um mundo agidoce, onde todos sentimentos e sensações se misturaram.

Quadro 10 – Capacidades de ação – grupo 1 – Conto: O mundo agridoce

	PI	PF
<p>Objetivo:</p> <p>Produzir um texto criado dentro da estrutura de um conto popular.</p>	<p>Quase totalmente</p> <p>A primeira versão já se apresenta quase que totalmente dentro do objetivo, sendo aconselhadas algumas mudanças muito mais ligadas à melhoria da qualidade literária do conto do que em relação à sua estruturação física. No entanto, é percebida alguma incoerência de ordem semântica.</p>	<p>Totalmente</p> <p>A segunda versão adéqua-se às questões estruturais e de ordem semântica prevista pelo MDG elaborado para esse gênero.</p>
<p>Enunciador:</p> <p>Um narrador onisciente e indefinido ou uma personagem da história.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Opta-se por um narrador onisciente que conta a história e faz reflexões sobre os fatos.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Mantêm-se as características do narrador.</p>
<p>Destinatário:</p> <p>Leitores interessados em narrativas populares.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Os autores escreveram adequadamente para o público alvo previsto.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Na segunda versão, manteve-se essa capacidade</p>

Na PI do grupo 1, o texto “O mundo Agridoce” já apresenta uma boa qualidade de estruturação. Foi possível perceber que o texto, já de início, apresentou uma situação inicial, um conflito, ações provenientes desse conflito, a resolução do problema e um desfecho. Houve, por parte do professor responsável pela aplicação da pesquisa, muita preocupação com a apresentação inicial do gênero, pois, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa etapa é um momento crucial dentro da SD. É a fase que antecede a PI e visa a apresentar o aluno o projeto comunicacional que será realizado e, por ter tal importância, precisa fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles se engajem na proposta de aprendizagem. Partindo dessa preocupação, elaboramos uma atividade que foi feita pelos alunos ainda na etapa de apresentação inicial. Essa atividade consistiu-se em uma análise dos contos assistidos pelos alunos por meio do filme “Pequenas histórias”, levando-os a perceber como que um conto se estrutura. Essa atividade foi montada tendo como base a estrutura de contos apresentada por BRONCKART (2003) e noção de sequencialidade (ADAM, 1992).

Atividades de Apresentação Inicial do Gênero conto popular:

	Conto 1	Conto 2	Conto 3	Conto 4
<p>Situação inicial</p> <p>Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.</p>	<p><i>Tibúrcio era um pescador que vivia em Minas Gerais e morava perto de um rio que já não tinha peixes. Ele estava preocupado com essa situação, afinal, ele vivia da pesca.</i></p>			
<p>Complicação</p> <p>Fase em que uma perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p><i>Até que, numa noite de lua cheia, Tibúrcio encontra-se com a sereia Iara, que lhe mostra como pegar muitos peixes e casa-se com ele, com a condição de que ele nunca a maltrate.</i></p>			

<p>Ações</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Depois de se casar com a Iara, Tibúrcio passa a ter uma boa vida com dinheiro, comida e roupa lavada. Mas ele começa a levar uma vida de farras, muita bebedeira e começa a maltratar a sua esposa.</p>			
<p>Resolução/Clímax</p> <p>Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.</p>	<p>Iara, após ter sido mal tratada por Tibúrcio, fez com que as águas do rio subissem e levassem tudo o que Tibúrcio tinha, deixando-o pobre novamente.</p>			
<p>Desfecho</p> <p>Explicita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.</p>	<p>Depois disso, o pescador nunca mais viu a Iara e passou seus dias arrependido na pobreza.</p>			

Atividade apresentação inicial da SD aplicada à turma do 7º ano.

Acreditamos que essa primeira exposição mais específica do gênero conto popular ajudou no sucesso da primeira versão do grupo 1 no que se refere a produzir um texto dentro da estrutura textual adequada.

O grupo apresenta um narrador onisciente que, além de narrar os fatos, vai tecendo alguns comentários ao longo do texto, o que configura que a narração do conto se deu por diferentes vozes sobre as quais aprofundaremos mais adiante.

A linguagem usada no conto é de fácil entendimento e traz ludicidade, elementos maravilhosos⁴, tais como, o Pão de forma e a Nutella que se apaixonam, a guerra de almôndegas e de bombas de bombons. Como o público alvo previsto para a narração desses textos foram os alunos dos 6º e 7º anos da escola, consideramos que o

⁴ Os adjetivos maravilhoso e fantástico tem para nós o sentido de algo extraordinário, fora do comum, que tem o seu significado construído dentro da trama imaginativa do conto (AZEVEDO, 2007).

grupo conseguiu escrever um discurso coerente para esse público, justamente por conter as características que já foram ressaltadas.



Grupo 1 contando o conto “O mundo agridoce” na E.E. São Francisco de Assis – Arquivo pessoal

Passemos agora para o quadro 11, em que analisaremos as capacidades discursivas do conto.

Quadro 11: Capacidades discursivas – grupo 1 – Conto : O mundo agridoce

	PI	PF
Criação de um título.	Totalmente Apresenta título coerente e que nomeia o conto.	Totalmente Apresenta título coerente e que nomeia o conto.
Criação de uma situação inicial:	Parcialmente Apresenta tempo e lugar	Totalmente Apresentação das

<p>Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.</p>	<p>de forma satisfatória, mas já as personagens são apresentadas de maneira confusa. Essa primeira situação está em uma ordem textual que dificulta o entendimento da trama inicial.</p>	<p>personagens se dá de maneira mais clara e é possível entender o início da trama com facilidade.</p>
<p>Criação de uma complicação:</p> <p>Fase em que uma perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>O conflito está confuso, pois contém trechos que caberiam melhor na situação inicial.</p>	<p>Totalmente</p> <p>O conflito se dá de forma ordenada após a situação inicial.</p>
<p>Criação de ações:</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>Já apresenta ideias bem definidas de ações que são consequências do conflito, mas contém rabiscos e anotações que dificultam a leitura.</p>	<p>Totalmente</p> <p>O texto se mostra organizado, mantendo as consequências da seção anterior e levando o leitor à próxima seção.</p>
<p>Criação de um clímax:</p> <p>Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Apresenta clímax de forma satisfatória.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Apresenta clímax de forma satisfatória.</p>
<p>Criação de um desfecho:</p>	<p>Quase totalmente</p>	<p>Totalmente</p>

Explícita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.	Apresenta um desfecho para trama, porém de forma desorganizada.	A divisão do parágrafo final se dá de maneira organizada.
Uso de sequências: Sequência narrativa em que se pode distinguir fases. (ADAM, 1992)	Quase totalmente Embora tenham ocorrido alguns equívocos, principalmente na etapa dos conflitos, a primeira versão já conseguiu apresentar a intenção de se produzir um texto dentro da sequência narrativa.	Totalmente A última produção apresentou-se dentro da sequência narrativa.

No quadro anterior, apontamos que esse primeiro grupo apresentou um desenvolvimento satisfatório em relação à estruturação do conto escrito. Agora, nesse quadro, analisaremos, especificamente, cada etapa criada para se compor um conto, lembrando que, foi ensinado aos alunos que o conto é um texto com começo, meio e fim, tendo, então, em sua estrutura física, partes que apresentam uma situação inicial, um conflito, ações, clímax e desfecho (BRONCKART, 2003).

O conto “O mundo agridoce” apresenta, primeiramente, um título. Segundo o grupo, esse título tem na palavra “agridoce” o sentido principal que eles querem transmitir com esse conto: a junção das diferenças. Como a história revela uma trama de duas personagens fantásticas³ que vivem em mundos diferentes, o salgado e o doce, o agridoce seria a aceitação e a junção dessas características. O título é adequado e causa curiosidade no leitor por trazer uma construção semântica bem incomum com a ideia de um mundo que tem como adjetivo uma palavra mais comumente usada no campo da culinária do que para especificar mundos ou planetas.

A PI inicia o texto apresentando o lugar, a característica fantástica desse lugar e, de certa forma, já adianta o que virá a ser o fio norteador da trama: a divisão do mundo em uma parte doce e outra salgada. O texto deixa claro que os lados doce e salgado representam, respectivamente, a alegria e a tristeza e é também nessa etapa do conto que se apresenta “um Pão de forma”, quem vem a ser a personagem principal. Mas essa apresentação se dá de maneira confusa devida a ordem em que aparece no texto.

Contudo, os alunos apresentaram competência em redigir uma fase inicial equilibrada que apresenta um início de uma trama que poderá ser desequilibrada na fase posterior. Embora, já nesse parágrafo, possa-se perceber o conflito entre os dois lados do planeta, ressalto que essa situação conflitante não vem a ser, de fato, o “conflito” da estrutura do conto, pois, a guerra entre os lados doce e salgado era algo cotidiano, ou seja, representam o ponto de estabilidade do texto. O que trará o desequilíbrio do conto será a tentativa de resolver essa briga, labuta essa assumida pelo herói “Pão de forma”. Na PI os alunos não seguiram a norma-padrão no uso do pronome relativo “este”. Tal desvio foi corrigido na PF e analisaremos essa questão no quadro 12 – capacidades linguístico-discursivas.

O conflito do conto é introduzido na PI no terceiro parágrafo pela locução adverbial de tempo “No dia seguinte” que, além especificar uma mudança de tempo dentro do conto, conota a mudança de fase de situação inicial para o conflito. Mesmo assim, o conflito é confuso: o quinto parágrafo onde se lê: “*na parte salgada existia um pão de forma que não concordava em se sentir apenas triste*”, acreditamos que tal narrativa caberia melhor na fase anterior, ou seja, na situação inicial, pois é nessa fase onde, preferencialmente, apresenta-se as personagens e suas características, ou, como no caso, sua angústia. É bem confuso que um conto relate as ações de uma personagem para somente depois falar de sua existência. O conto popular precisa ter uma linguagem simples e acessível como afirma Azevedo (2007). Por isso, foi necessário levar o grupo a fazer algumas releituras do próprio conto para que se percebesse a necessidade de reorganizá-lo, tal como se fez e pode ser visto na PF.

As ações são geradas pela fase de conflitos. Precisa apresentar elementos e narrativas que, fomentadas pela fase anterior, mostrem as perturbações do conto e um encaminhamento para a próxima etapa que é a resolução.

O conflito do presente conto dar-se quando o Pão de forma parte do mundo salgado para uma aventura de descoberta no mundo doce, podemos, então, logo após esse fato, perceber várias ações que foram provocadas. Na PF, no quarto parágrafo,

narra-se que o Pão de forma percebe a primeira diferença entre os dois mundos, afinal, o seu mundo salgado era triste, e, o tal mundo doce, era feliz. Ele também se apaixona pela Nutella, descobre sentimentos novos, é perseguido por guardiões e provoca uma guerra. Todos esses fatos só puderam ocorrer porque o Pão de forma quis sair do seu mundo, gerando, assim, o conflito do conto.

Desse modo, vemos que a sequência narrativa proposta foi bem desenvolvida pelos alunos. A principal evolução que se percebe nesse trecho é referente à estética do texto. A PI possui, nesse trecho, a maior parte de rabisco, alterações e rascunhos, o que dificulta a leitura, mas mostra que o texto estava em verdadeira construção. Há também uma narração confusa no nono parágrafo. Nele está escrito “*Ele conseguiu fugir, mas os guardiões irritados pela invasão alheia declararam guerra as duas partes.*” Além do não uso da crase em “*declaram guerra as duas partes*”, muito mais nos chamou a atenção a fato de narrar-se que os guardiões do lado doce declaram guerra aos dois lados. Ora, se pertenciam ao lado doce, só poderiam declarar guerra ao lado salgado, caso contrário, estariam declarando guerra contra si próprios. Após orientação, na PF esse trecho, agora no quinto parágrafo, ficou da seguinte forma: “*O Pão queria fugir, e conseguiu, mas os guardiões irritados pela invasão alheia declararam guerra a parte salgada.* Uma mudança sutil, mas que caso não fosse percebida, deixaria o texto confuso ou passaria a informação errada para o leitor de que os guardiões entraram em guerra contra os dois reinos. Há outras situações que foram provocadas pela escolha do Pão de forma em querer conhecer o mundo doce. Como exemplo temos a tristeza vivida por ele e pela Nutella por causa de todo o ódio que promovia a guerra que estavam vivendo. Essas situações acabam por guiar o conto para a próxima fase, que consiste no momento em que o conto se reequilibra e a solução do conflito ocorre. Tal momento é denominado como clímax.

O clímax do conto é um único momento em que se optou por falas diretas das personagens. Essas vozes e seus discursos serão abordadas no quadro 12 – capacidades discursivas. A PI apresenta apenas problemas em relação à estética (rabiscos, rasuras, cortes), o que não nos interessa aprofundar. Talvez, o mais grave desvio esteja na pontuação incorreta da oração “*E se tentarmos um mundo agridoce.*”, pois, pelo contexto, percebe-se que a intenção é de se fazer um questionamento. Tal equívoco foi corrigido na PF. Já no que se refere em apresentar um momento que devolva o equilíbrio da história e resolva o conflito e os seus desdobramentos, é perceptível como os autores conseguiram elaborar um texto coerente com o que foi ensinado. O clímax

traz o discurso em favor das diferenças feito pela Nuttela e pelo Pão de forma e leva ao questionamento “*E se tentarmos um mundo agridoce?*” que simboliza o fim da divisão entre os dois mundos, problema que é resolvido com a proposta de não se ter mais mundos separados, e sim, a junção dos mundos diferentes.

Na última fase prevista na estruturação do conto, o desfecho, deve-se apresentar o momento de estabilidade que tem na narrativa após ocorrer o reequilíbrio de toda a trama e que deve acontecer no clímax.

Na PI, essa etapa está pouco organizada, pois, embora já apresente uma ideia consistente e adequada para essa fase do texto, também contém rabiscos e um trecho inteiro em que, personagens que não foram apresentados nas fases anteriores, aparecem, sem contribuir muito com o enredo do texto. Os próprios alunos resolveram cortar esse trecho que já não aparece na PF. O desfecho criado pelo grupo além de bem finalizar o texto, traz de volta a estabilidade que se espera no conto. Introduzida pela expressão “Ao final”, que sinaliza uma ideia de tempo, o desfecho traz, também, novas informações que surgem a partir da resolução da problemática do conto, tal como se lê na PF no último parágrafo: “*Um novo mundo surgiu, unindo com novas descobertas e sentimentos. Não só mais um mundo salgado ou um mundo doce, e sim, um mundo agridoce, onde todos sentimentos e sensações se misturam*”.

Por fim, concluímos que, embora possam ser apontados alguns equívocos quanto à sequencialidade na PI, a PF mostra o desenvolvimento dos alunos e a evolução da escrita quanto ao plano geral do texto, que, segundo Bronckart (2003) estabelece-se pela organização do conjunto de conteúdo temático que pode se mostrar por meio de um resumo. No caso do conto “O mundo Agridoce” composto pelo grupo 1, temos as seguintes fases:

- a) Situação inicial – Havia um planeta dividido em uma parte salgada, onde só havia tristeza, e outra parte doce, onde só havia felicidade.
- b) Conflito – O Pão de forma que vivia na parte salgada decide atravessar a barreira e conhecer o outro lado doce.
- c) Ações – O Pão conhece a Nuttela, se apaixona, e provoca uma guerra entre as duas partes do planeta.
- d) Clímax – Juntos, a Nuttela e o Pão de forma enfrentam a guerra e propõem um mundo agridoce.
- e) Desfecho – Sensibilizados pelo Pão e pela Nutella, os outros habitantes aceitam viver em harmonia e respeitando as diferenças.

Dessa forma, afirmamos que SD desenvolvida auxiliou no desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos na escrita do conto produzida pelo grupo 1. Adiante, analisaremos as capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 12 – Capacidades linguístico-discursivas – Grupo 1 – Conto: O mundo agridoce

	<u>PI</u>	<u>PF</u>
<p>Conexão:</p> <p>Mecanismos que contribuem para marcar as articulações temáticas.</p>	<p>Parcialmente:</p> <p>Embora haja expressões que demonstrem a organização e a continuidade do texto, tais como: “Era uma vez,” “Neste planeta”, “No dia seguinte” e “Então”, pelo fato do texto ainda não ter uma boa efetivação estrutural, ainda se mantém um pouco confuso quanto a organização.</p>	<p>Quase totalmente:</p> <p>O texto já se apresenta bem organizado e com divisões de parágrafos melhores definidas. Assim percebe-se melhor as progressões textuais marcadas pelos elementos de conexão (conjunções, advérbios, locuções, expressões, etc). Eis alguns exemplos:</p> <p>Porém = articulação entre duas situações que compõem o início do texto.</p> <p>Então (par. 3) = articulação entre situação inicial e complicação.</p>

		<p>No lado salgado/ No lado doce (par. 6) = articulação para introduzir novas ações ocorrentes na trama.</p> <p>No meio de toda a guerra (par. 7) = articulação entre as ações e o clímax.</p> <p>Ao final (par. 12) = articulação entre clímax e desfecho.</p> <p>Ainda assim, o texto apresentou uma coesão mais pautada nos verbos e no excesso do uso do pronome “ele”.</p>
<p>Coesão verbal:</p> <p>Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações).</p>	<p>Parcialmente</p> <p>O texto apresenta como tempo dominante o pretérito perfeito, mas o pretérito imperfeito e futuro do pretérito também aparecem. Nas vezes em que aparecem o discurso direto das</p>	<p>Quase Totalmente.</p> <p>Houve poucas mudanças quanto aos verbos. No parágrafo 5 o grupo optou pela forma verbal “quis” ao invés de “queria”. Os alunos chegaram a conclusão quanto ao uso do pretérito</p>

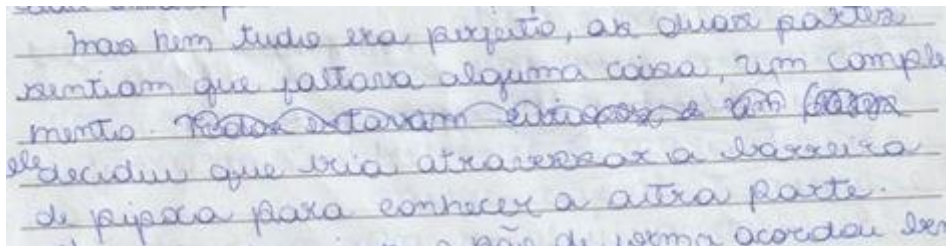
	<p>personagens há ocorrência do presente e do futuro.</p>	<p>perfeito para designar uma ação acontecida e acabada no passado. Outra mudança deu-se com a expressão “como se tivesse com medo” para “estava com medo”, o que demonstra uma maturidade para perceber que o medo sentido pela personagem era algo exato e não uma possibilidade.</p>
<p>Coesão nominal:</p> <p>Pronomes em terceira pessoa;</p> <p>Pronomes relativos e demonstrativos;</p> <p>Locuções adjetivas, sintagmas nominais.</p>	<p>Parcialmente:</p> <p>Há equívoco quanto ao uso dos pronomes relativos este/esse e neste/nesse. Uso excessivo do pronome ele para marcar a personagem principal. Pouco uso de sintagmas nominais que, inclusive, poderiam substituir o pronome ele em diversas ocasiões.</p>	<p>Quase totalmente:</p> <p>Na versão final, já pode-se perceber as correções em relação ao pronomes demonstrativos esses/este e nesse/neste no primeiro parágrafo. Pronomes indefinidos como em “um planeta não muito distante...” ajudam marcar a imprecisão, algo comum aos contos populares. Uso de sintagmas nominais para marcar para retomar ou</p>

		<p>marcar lugares: “Na parte salgada” (par. 3) “No lado salgado” (par. 6). Sintagmas nominais para marcar tempo “No meio da guerra” (par. 7).</p>
<p>Modalização:</p> <p>Advérbios; Locuções adverbiais de tempo, de modo, de lugar, de intensidade.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O texto apresenta utilização correta de modalizações.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>A incerteza em relação ao tempo da história se dá pela expressão “Era uma vez” (par1), e a imprecisão do lugar pelo seguimento “não muito distante”(par.1).</p> <p>Outra expressão formada por advérbios marcam outra modalização “nem tudo” (par. 2).</p> <p>A marcação temporal “no dia seguinte” (par. 3).</p> <p>A descoberta de novas sensações pela personagem que se repetem: “Novamente”, um novo sentimento descobriu (par. 5).</p>
<p>Vozes:</p>	<p>Quase totalmente:</p>	<p>Totalmente:</p>

<p>Discurso indireto, e direto e indireto.</p>	<p>No parágrafo 11 há uma confusão no uso da voz social do texto, representada pelo narrador onisciente que traz um discurso indireto, com a voz das personagens, que no caso, se dá pelo discurso direto:</p> <p>“Ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para sermos...”</p> <p>O texto em sua maior parte se faz acontecer pelo discurso indireto, sendo que, em apenas dois parágrafos ocorrem falas de personagens.</p>	<p>Na versão final já lemos o trecho modificado:</p> <p>“Ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para ser o que não quer ser”</p> <p>Percebemos que já não se faz mais o uso primeira pessoa de forma incorreta em relação ao verbo ser. Nos demais casos, percebe-se o uso adequado dos discursos diretos e indiretos e na alternância entre eles.</p>
---	--	---

Iniciaremos nossa análise referente às capacidades linguístico-discursivas observando os mecanismos de conexão que compõem o texto “O mundo agridoce”. Queremos perceber a evolução da produção textual enquanto ao uso de organizadores textuais utilizados no plano geral do texto para marcar as fases de uma sequência (BRONCKART, 2003).

A PI se inicia com a expressão “era uma vez”, no primeiro parágrafo que é, também, a nossa situação inicial. Já no segundo parágrafo, o segmento, “**mas nem tudo era perfeito**”, marca o final e a transição da situação inicial para o início do conflito do texto. A fase do conflito se dá de maneira muito confusa. Apenas se tem um bom entendimento da primeira parte do conflito, onde se narra que as duas partes do planeta sentiam falta de um complemento. Logo após, há trechos rabiscados e mal encaixados. Não se consegue perceber com facilidade onde se acaba o conflito e onde se iniciam as ações. Logo em seguida, narra-se uma ação realizada por uma personagem do texto sem nenhum tipo de conexão:



Trecho do texto “O mundo agridoce” – Grupo 1

Já na PF, o grupo 1 optou por trocar a conjunção adversativa “mas” por “porém”. Segundo o próprio grupo, após revisarem o texto, perceberam que o “mas” já estava sendo usado em outras partes do texto, como, por exemplo, no sexto parágrafo (... mas a surpresa era que não tinha percebido que também estava sorrindo.) e, também, no sétimo parágrafo (...mas percebeu que os guardiões). Por isso, resolveram usar uma conjunção diferente, mas que desse ao texto o mesmo sentido. Assim, o “porém” estabelece uma boa conexão entre o primeiro e o segundo parágrafo da situação inicial.

O texto se apresenta bem mais organizado na PF. Os alunos introduziram um novo trecho que apresenta umas das personagens. A conexão entre o segundo e o terceiro parágrafo deu-se pela frase: “Na parte salgada”. Essa frase traz a ideia de lugar, o que mostra que o grupo preocupou-se, além da melhoria da organização do texto, com introdução de elementos que deixaram a história mais clara para o leitor ao inserirem elementos que fazem com que o se imagine cenário do conto. No restante do período, apresenta-se a personagem principal da história e o seu sentimento de inconformidade em relação ao fato de ter que estar sempre triste. Assim, finaliza-se a parte inicial do conto que se conecta a fase posterior, o início do conflito, pelo conectivo “então”.

O terceiro parágrafo da PF apresenta uma evolução do grupo 1. O texto está mais organizado, apresenta as etapas previstas para um conto e uma progressão textual, uma vez que o assunto evolui e o advérbio “então” é usado de forma correta como

conectivo entre a fase inicial e o conflito. Abaixo, podemos analisar a evolução entre os dois textos.

...muito. Todos estavam felizes e bem. Mas ele decidiu que iria atravessar a barreira de pipoca para conhecer a outra parte. No dia seguinte o pão de forma acordou bem cedo para atravessar a barreira e descobrir mais sobre o mundo do doce; ele estava sendo divertido até que encontrou a barreira (ele não tinha medo, mas ao mesmo tempo tão tocante) Ele queria se aproximar para sentir mais sobre essa experiência.

(na parte do salgada existia um pão de forma que não concordava em se sentir apenas triste)

Trecho da PI do grupo 1.

Na parte salgada existia um pão de forma que não concordava em se sentir apenas triste. Então, no dia seguinte, ele decidiu que iria atravessar a barreira de pipoca para conhecer a outra parte e descobrir mais o mundo do doce.

Trecho da PF do grupo

O próximo parágrafo dá início às ações desencadeadas pelo conflito. Tanto na PI quanto na PF, o grupo utilizou o pronome “Ele” no início dos dois parágrafos que marcam a fase das ações do texto.

Ele percebeu que nesta parte do mundo sempre estavam felizes, alegres e brincando, mas a surpresa era que ele não tinha percebido que também estava chegando, e que estava feliz, pois em um canto

tinha visto a Nutella triste. Ele descobriu
 um novo sentimento; ~~em~~ ^{na} ~~parte~~ ^{parte} doce
 incrível, mas ao mesmo tempo tão tocante.
 Ele queria se aproximar, mas ~~de~~
 tempo ~~quarto~~ ~~se~~ ~~aproximaram~~ percebeu
 que guardou o cercaram, e ~~percebeu~~
 novamente um novo sentimento de ~~de~~
 como se tivesse medo. ~~ele~~ ~~passa~~ ~~o~~ ~~sentiu~~
 ele queria fugir ~~na~~ ~~parte~~ ~~doce~~ ~~Nutella~~
~~sentiu~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~parte~~ ~~doce~~ ~~seus~~ ~~olhos~~ ~~se~~
~~incertezas~~ e ele sentiu um ~~acepção~~
 e ~~ansim~~ tudo ~~para~~ ~~escuro~~
 Ele conseguiu fugir, mas as guardas
 voltados pela invasão alheia declararam
 guerra ~~as~~ ~~duas~~ ~~partes~~.

Trecho da PI do grupo 1

Ele percebeu que nesta parte, todos sempre
 estavam felizes, alegres e sorridentes, mas a
 surpresa era que o Pão não tinha percebido que
 também também estava sorrindo, o que durou
 pouco, pois, em um instante havia virado a Nutella
 triste. Ele descobriu um novo sentimento; era
 incrível, mas, ao mesmo tempo, tão tocante.
 Ele quis se aproximar da Nutella, para
 de algum jeito tentar ajuda-lo, mas percebeu
 que as guardas o cercaram e novamente, um
 novo sentimento descobriu, estava com medo.
 O Pão queria fugir, e conseguiu, mas as
 guardas voltados pela invasão alheia declara-
 ram guerra a parte doce.

Trecho da PF do grupo 1.

Apontamos aqui o que talvez seja a maior falha do grupo 1: o excesso do uso do pronome “ele”. O grupo demonstrou não se preocupar em encontrar elementos linguísticos que pudessem retomar a personagem “Pão de forma”. Também, no início do quarto parágrafo, que dá início à fase das ações, acreditamos que poderiam ter utilizado alguma expressão de lugar e/ou de tempo como “quando” ou “quando ele chegou na parte doce”. Isso daria ao leitor uma melhor visão dos fatos, pois, no parágrafo 3 narra-se a partida do Pão de forma em direção à parte doce. Já no parágrafo 4, introduz-se o trecho já dizendo sobre o que o Pão de forma sentiu ao chegar ao lado doce, sem deixar claro para o leitor o trajeto feito pela personagem para chegar ao seu destino. Mesmo assim, o texto não prejudica o entendimento do seu enredo, embora pudesse estar mais claro.

O sexto parágrafo é iniciado pela expressão “No lado salgado”, que dá início ao clímax, composto pela guerra entre os dois lados do planeta e a conquista da paz alcançada pelo discurso do Pão de forma e da Nutella. Expressões que dão ideia de lugar, como, “no lado doce”, “no lado salgado”, “no meio da guerra” foram utilizadas tanto na PI quanto na PF do grupo. Essas expressões marcam articulações dentro de uma mesma fase do conto, como no caso, orientam subfases que estão dentro do clímax do texto.

No lado salgado jogaram bombas de
 almôndegas e no lado doce jogaram
 bombas de bombom e atiraram doce.
 No meio de toda guerra o pão de forma e a
 Nuttella ficaram devastados com todo esse
 ódio vindo dos dois lados e resolveram ir
 na fronteira preparar a paz entre eles.

Trecho da PI do grupo 1.

No lado salgado jogaram bombas de
 almôndegas e atiraram sal e no lado doce
 jogaram sal e no lado doce jogaram bombas
 de bombom e atiraram doce.
 No meio de toda guerra o pão de forma
 e a Nuttella ficaram devastados com todo este
 ódio vindo dos dois lados e resolveram ir a
 fronteira preparar a paz entre aqueles.

Trecho da PF do grupo 2.

A fase final do clímax é introduzida, novamente, pelo advérbio “então”, que inicia uma frase que prepara uma fala das personagens. Já o desfecho, é introduzido pela expressão “Ao final” e, dentro dessa mesma etapa, há outras conexões estabelecidas por segmentos de frases, como: um novo mundo surgiu, e, expressões, tais como, “e sim” a qual estabelecemos um valor adversativo, embora fosse melhor que tivessem usado a forma “mas sim”. A última frase do conto é introduzida pelo advérbio onde.

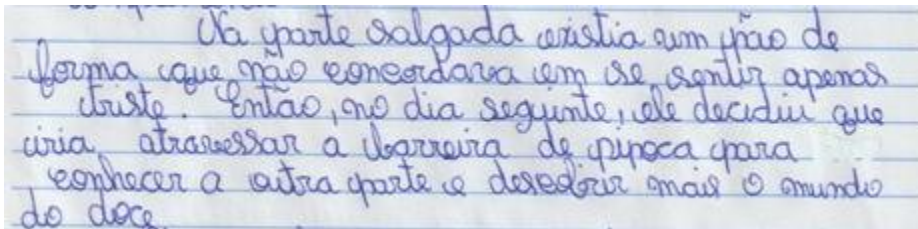
Sobre os mecanismos de conexão, percebemos evolução, principalmente na organização textual, mas sentimos falta, principalmente, de articulações feitas com advérbios ou expressões que dessem a ideia de tempo. O grupo poucas vezes abordou a questão temporal dentro do conto. Ainda que Azevedo (2007) nos aponte que os contos populares são textos que trazem marcas indeterminadas de tempo, mesmos essas indeterminações ou a passagem “fantástica” dos períodos temporais dentro da história poderiam ter sido melhores marcadas por meio de expressões tais como, “Quando de repente”, “Nos tempos em que as comidas falavam”, “No momento em que ele viu”, etc.

Porém, a progressão textual que é mais bem desenvolvida na PF em relação a PI mostra-nos que os alunos desenvolveram novas capacidades e conseguiram melhorar o

seu conto no que se refere às capacidades linguístico-discursivas no tocante à conexão das fases do texto.

O próximo tópico que analisaremos é a coesão verbal. A coesão verbal tem como função assegurar a organização temporal e a hierarquia dos acontecimentos e das ações dentro do texto (BRONCKART, 2003).

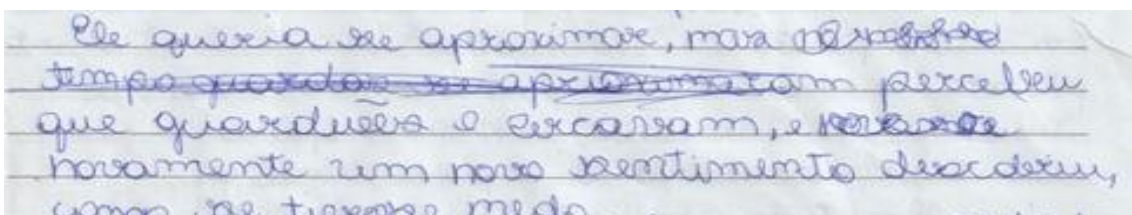
O conto em análise apresenta dois tempos verbais de base, o pretérito perfeito e o imperfeito. Há ocorrência do presente na fala das personagens. Mais especificamente, os alunos optaram, desde a PI, por utilizar o pretérito imperfeito para narrarem os fatos que aconteciam no planeta entre as personagens e o pretérito perfeito para narrar as ações praticadas. Ou seja, observamos que o pretérito imperfeito fez com que o conto tivesse um quadro de fundo (ações gerais e corriqueiras) e o pretérito perfeito marcou ações realizadas pelas personagens dentro da história. Observemos:



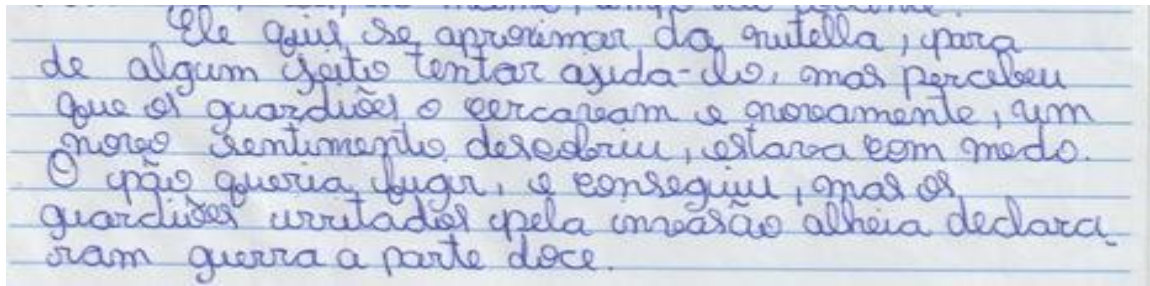
Trecho do PF do grupo 1.

A forma verbal “existia” e o trecho “que não concordava em se sentir” trazem informações que estão no quadro de fundo do texto, expressão usada também por Bronckart (2003) e que relata situações recorrentes dentro da história. Representam a situação equilibrada do texto, a situação que será conflitada pelas ações da personagem que não se conforma, gerando assim, o conflito. A forma verbal “decidiu” nos mostra que o pretérito perfeito é assumido para narrar uma ação não recorrente dentro do tempo verbal da trama, mas uma ação única.

Uma correção interessante ocorreu no quinto parágrafo. Os alunos perceberam a função do tempo e optaram por trocar a forma “queria” por “quis”.



Trecho da PI do grupo 1.



Trecho da PF do grupo 1.

Intenciona-se, nesse trecho, falar sobre um desejo vivido naquele momento pela personagem. O desejo de se aproximar da Nutella foi vivido apenas naquele momento, não era uma ação que repetia no passado da história. Sendo assim, a forma verbal “quis” ao invés de “queria” é mais adequada ao texto. Nesse mesmo trecho, vemos também a mudança da oração “como se estivesse com medo” para “estava com medo”. Na revisão, o grupo concluiu que o medo sentido pela personagem não era uma possibilidade ou uma comparação, mas sim, um sentimento realmente vivido. Assim, chegaram à conclusão que, para expressarem o que desejam expressar, era preciso mudar a forma verbal do verbo “estar” utilizada na oração.

A forma verbal “quis” aparece novamente, mais ao final do parágrafo na PF. Acreditamos que a forma verbal “tentou” expressaria melhor a intenção do texto, já que é possível perceber que a próxima oração “e conseguiu” atua como se fosse uma realização de uma ação que foi tentada anteriormente.

Como dito, no trecho em que há falas das personagens, há o uso do presente. Houve, também, ocorrência do futuro do subjuntivo no nono parágrafo da PF. Por último, chamou-nos a atenção a alteração do trecho “ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para sermos quem não somos” por “ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para ser o que não quer ser”, mantendo, então, por meio dessa alteração, a correta utilização da terceira pessoa em relação ao verbo “ser”. Observemos tal mudança nos trechos abaixo:

- Todo el mundo sabe que as diferenças fazem de nós o que somos e nós nos julgamos por ser assim, ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para burmes quem não somos. Por estarmos separados, tivemos grandes problemas, e se tentarmos algo novo tenho certeza que nos

Trecho da PI do grupo 1.

- Todo el mundo sabe que as diferenças fazem de nós o que somos e nós nos julgamos por ser assim, ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para ser o que não quer ser. Por estarmos separados, tivemos grandes problemas, e se tentarmos algo novo tenho certeza que nos surpreenderemos.

Trecho da PF do grupo 1.

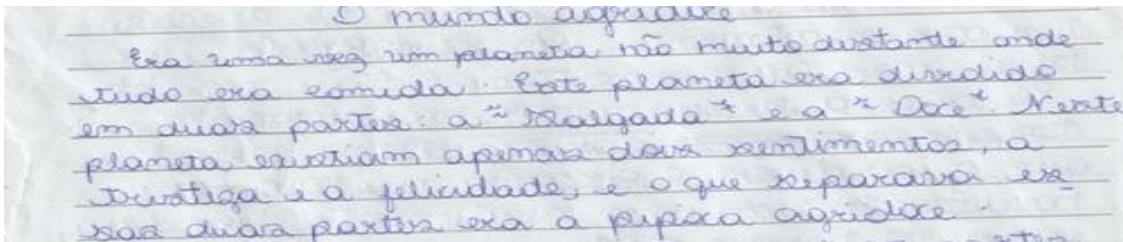
O que mais almejávamos em relação à coesão verbal dentro do conto era a capacidade dos alunos em produzirem um texto cuja organização temporal se desse de maneira adequada, priorizando o uso dos pretéritos, mantendo, acima de tudo, a indeterminação de quando os fatos de fato aconteceram, como se espera que seja em um conto popular. Concluímos que o grupo 1 conseguiu evoluir e conseguiu construir uma boa coesão verbal no conto “O mundo agridoce”.

Analisaremos a partir de agora as capacidades referentes à coesão nominal do texto. Bronckart (2003) nos aponta como mecanismos de coesão nominal os pronomes relativos, pessoais, demonstrativos e possessivos, pois podem, dentro de um conto, introduzir ou retomar alguma personagem ou tema.

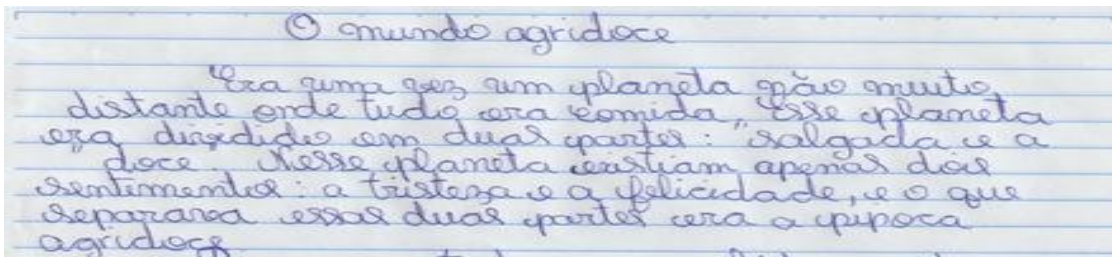
A primeira mudança, notada por nós, entre o PI e a PF no que se refere à coesão nominal se dá no primeiro parágrafo. O pronome “ELE”, presente no início do texto, faz referência catafórica à personagem “pão de forma” que só vem a aparecer no texto, especificamente, no quinto parágrafo. Isso mostra que os autores, nesse momento, não conseguiram pensar no ponto de vista do leitor, afinal, para facilitar a leitura e, por questões de coesão, é melhor que, primeiramente apresente-se as personagens e, somente depois, use-se expressões e pronomes com a função de retomar os termos já apresentados. No entanto, quando o professor fez essa observação, os alunos alegaram não ser necessário fazer nenhuma mudança no texto porque eles próprios conseguiam entender. Foi necessário atentá-los que o texto é dirigido para outras pessoas e que, se não estivesse bem estruturado, dificultaria ou até impediria o entendimento do leitor.

Leitor esse que, diferentemente deles, não conhecia de maneira prévia os rumos da história que ali é contada. Desse modo, afirmamos que os alunos, então, colocaram-se no lugar do leitor e, por isso, conseguiram fazer a correção necessária que é percebida na PF.

Outra observação que apontamos é o uso do pronome demonstrativo “Este” e da contração “Neste”, que devem ser usados, segundo a norma padrão, de maneira catafórica, mas que são utilizados no conto de maneira anafórica. No entanto, após revisão essas formas foram trocadas, respectivamente, pelas formas “Esse” e “nesse”.



Trecho da PI do grupo 1.



Trecho da PF do grupo 1.

Alguns sintagmas nominais como “as duas partes” (2º parágrafo), “na parte salgada” (3º parágrafo), “a parte doce” (5º parágrafo) retomam lugares físicos dentro do conto e aparecem tanto na PI quanto na PF. As personagens são retomadas por meio de seus nomes e de sintagmas, tais como, “O Pão”, “O Pão de forma”, “A Nutella”. A personagem principal é retomada no terceiro, quarto e quinto parágrafo pelo pronome pessoal “ele”. Ao todo, o pronome é utilizado 4 vezes para retomar a personagem Pão de forma. Embora esse uso do pronome “ele” não tenha prejudicado o entendimento do conto, achamos o seu uso excessivo, já que o grupo não optou por outras formas de retomar a personagem, como por exemplo, “o nosso herói”, “o destemido pão”, etc. Mesmo assim, ressaltamos que houve uma evolução na reconstrução textual, já que na PI o pronome “ele” aparece por 8 vezes. Sendo assim, percebemos que o grupo conseguiu produzir um texto menos repetitivo na PF.

Uma das características do conto popular que já foi apontada anteriormente é a indefinição. O tempo e os lugares, por vezes, se dão de maneira indefinida, para assim, poderem ser mais livremente ressignificados pelo ouvinte ou pelo leitor. No primeiro parágrafo, o pronome indefinido “um” indetermina o substantivo planeta que, logo à frente, é especificado pela oração “onde tudo era comida”. Mais uma vez, um pronome indefinido, no caso, a palavra “tudo”, exerce a função de introduzir ou especificar elementos do conto.

É possível perceber o aparecimento do pronome oblíquo “a” no quinto parágrafo com referência à Nutella na PF. Na PI, isso não ocorre. Nos dois textos há o aparecimento, no mesmo trecho, do pronome oblíquo “o” fazendo referência ao Pão de forma.

Trecho da PI do grupo 1

Trecho da PF do grupo 1.

Afirmamos que houve evolução da PI para a PF, pois o grupo conseguiu reduzir as repetições do pronome “ele”, passou a utilizar pronomes oblíquos, fez marcações de lugar por meio de sintagmas nominais e corrigiu desvios em relação ao sentido anafórico do pronome “ele”. Passemos agora para análise das modalizações.

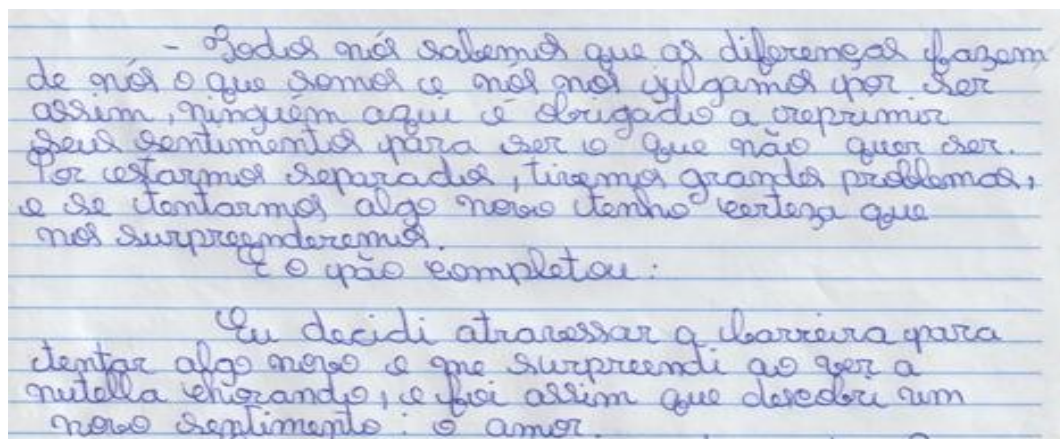
Bronckart (2003) define as modalizações como avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático do texto. Seguiremos suas postulações para realizarmos nossas análises.

Concluimos que em relação às modalizações o grupo 1 apresentou um texto satisfatório desde a PI e tal qualidade textual manteve-se na PF.

Podemos observar as modalizações lógicas, que são os julgamentos sobre o valor de verdade que se apresentam como prováveis, certos ou improváveis dentro do texto (BRONCKART, 2003) por meio dos seguintes trechos:

- a) a incerteza em relação ao tempo da história se dá pela expressão “Era uma vez” (1º parágrafo), e a imprecisão do lugar pelo seguimento “não muito distante” (1º parágrafo);
- b) A descoberta de novas sensações pela personagem e o julgamento de valor pelo segmento de frases: “Ele descobriu um novo sentimento; era invisível, mas, ao mesmo tempo, tão tocante.” (5º parágrafo);
- c) a incerteza em relação ao lugar pelo segmento nominal: “não muito distante” (1º parágrafo);
- d) a certeza expressada pela personagem: “tenho certeza que nos surpreenderemos” (9º parágrafo).
- e) Outra expressão formada por advérbios marca outra modalização “nem tudo” (2º parágrafo).
- f) A marcação temporal “no dia seguinte” (3º parágrafo).

Outro tipo de modalização que Bronckart (2003) nos apresenta é a apreciativa. Segundo o teórico, trata-se de uma modalização que apresenta um julgamento mais subjetivo ao apresentar uma avaliação dos fatos. O trecho abaixo vem a exemplificar uma modalização apreciativa do texto, já que apresenta um julgamento dos fatos pelas próprias personagens:



Trecho da PF do grupo 1.

As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente (BRONCKART, 2003, p. 132).

- a) A capacidade de ação das personagens é marcada por um auxiliar de modalização no pretérito perfeito – “**resolveram** ir à fronteira [...]” (7º parágrafo);
- b) A capacidade de ação da personagem é marcada pelo presente do verbo – “**sabemos** que as diferenças fazem de nós [...]” (9º parágrafo)

Tendo apresentado alguns exemplos de modalizações que podem ser encontradas no conto do grupo 1, passemos ao nosso último tópico de análise: as vozes.

Analizamos que no conto “O mundo agridoce” a maior parte do texto se dá pelo discurso indireto. A voz do narrador onisciente traz os fatos, os lugares, apresenta as personagens e faz comentários como no parágrafo 2 – “nem tudo era perfeito”. Há apenas duas ocorrências de vozes das personagens: no parágrafo 9 e no parágrafo 11.

No parágrafo 11 da PI há uma confusão no uso da voz social do texto – “Ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para sermos...”. Já na PF é possível observar a correção – “Ninguém aqui é obrigado a reprimir seus sentimentos para ser o que não quer ser”. Após a revisão, adequou-se o verbo “ser” para a sua forma na terceira pessoa.

No restante do texto percebemos que os alunos conseguiram usar de forma adequada as vozes do narrador em um discurso indireto e as vozes das personagens no discurso direto.

A PF do conto “O mundo agridoce” revelou-nos evolução na escrita e na organização textual por parte dos alunos. Para além das questões gramaticais, também por nós observadas, alegramo-nos ao perceber que a estrutura textual e as características do gênero conto popular foram abstraídas e colocadas em práticas pelos alunos. Concluimos que a SD desenvolvida para o ensino de escrita de contos populares, conseguiu, no caso do grupo 1, promover avanços referentes às capacidades que foram analisadas. Passemos, então, para análise do conto redigido pelo grupo 2.

ANÁLISE DA PI E DA PF DO GRUPO 2

Discorreremos, a partir de agora, sobre as produções iniciais e finais produzidas pelo grupo 2. O próximo conto a ser analisado chama-se “O menino e o duende”. Seguem abaixo a PI e PF do conto produzidas pelo grupo em questão.

- Não, por favor! É tudo o que eu tenho!

Pobre, muito astuto, pensa numa condição

- Eu te desobedeço o pote se não me conceder 3 desejos

- Quais são os desejos?

- Desejo melhorar o cargo de minha mãe no trabalho, uma coisa melhor, e que minha mãe se cure da sua doença.

- Tudo bem, mas primeiro desobedeça o meu pote.

O garoto então desobedeceu o pote ao duende, e em seguida quis as seguintes coisas:

- Papatipapatipapatipati que seu primeiro desejo se realize agora!

Assim, sua mãe parou perdendo o seu emprego.

- Papatipapatipapatipati que seu segundo desejo se realize

Então sua casa se desmoronou.

o duende.

De repente, ele teve uma visão, que mostrou a influência do duende. Ele tinha sido amaldiçoado por uma bruxa que se chama em duende

- ~~Visão pote~~
- De repente, ele teve uma visão que mostrou que o pote era a fonte de vida do pequeno ser mágico.
- Ah! Então é por isso que ele gosta tanto daquele pote!

O menino voltou para a ~~boa~~ floresta e procura do duende.

- Duende! Duende! Venha aqui!
- O que foi garoto?
- Preciso mais pote, não consigo te ouvir!
- ^{espanta} O duende foi se aproximando e zap! Recusou conseguir pegar o seu pote!
- Ha ha! Agora você está em minhas mãos! Faça todos os meus desejos corretamente ou eu quebro o seu pote!

- Opa... você me pegou. Partiu pipiti! Que
tudo os seus desejos se realizem.

Então, ~~quando~~ os pedidos foram concedidos; sua
mãe se curou de sua doença, sua casa se re-
construiu, o trabalho de sua mãe melhorou e
os deus mudaram de ideia. E o duende! Ele fi-
cou como seu pote todo feliz.

D S T Q Q S S

O menino e o duende

Era uma vez, um menino chamado Pedro. Ele era muito esperto e extraordinário. Morava comente com sua mãe que estava doente e ainda preocupada, pois não tinham dinheiro para pagar o tratamento de sua doença, a qual era muito grave e complicada.

Um dia, Pedro saiu a procura de comida no meio da floresta. De repente, gritou um pote de ouro escondido no tronco de uma árvore. Quando se aproximou para pegar o pote, um duende desceu de uma árvore e falou.

- Poptipopti! Você está roubando o meu tesouro?!

O menino se assustou com a pequena criatura e logo perguntou.

- Quem é você? De onde você veio?

- Eu sou o duende Gilbert e moro nessa floresta. Sou o dono deste pote de ouro.

Pedro sendo muito esperto, pegou o pote e saiu correndo. Gilbert se desesperou e saiu

SÃO DOMINGOS

gitando atrás do menino.

- Não, por favor! É tudo o que eu tenho!

Pedro, muito astuto, pensou numa condição.

- Eu te devolvo o pote se você me conceder três desejos.

- Quais são os desejos? - Perguntou o duende.

- Desejo melhorar o esqo da minha mãe no trabalho, mais dinheiro e que minha mãe cure da doença dela.

- Tudo bem, mas primeiro devolva o pote.

O garoto então devolveu o pote ao duende, e em seguida enunciou as seguintes palavras:

- Poptipuptipuptipopti que seu primeiro desejo se realize agora!

É por incrível que pareça sua mãe acabou perdendo seu emprego.

- Poptipuptipuptipopti que seu segundo desejo se realize!

D S T Q Q S S

Neste exato momento, um locutor immediu a casa do menino e pegou todo o dinheiro que tinham para pagar o tratamento.

- Papitaputipaputipaputi que seu terceiro desejo se realize!

Assim, sua mãe piora e fica a léira da morte.

Ele volta para sua casa e encontra sua mãe chorando. Ela o conta sobre o locutor e o dinheiro que foi roubado. Percebendo que esses desejos estavam se realizando no castiçho, foi atrás do cliente para tirar satisfação.

- Escuta aqui seu baiximbo mágico, o que está acontecendo com os meus desejos?

- Ora, ora, seja só quem está aqui! Se mãe é o menino que roubou meu pote?

O menino, ainda assustado, perguntou:

- Por que você está fazendo isso comigo?

- Você quase tirou tudo o que eu tenho de mais precioso, agora só me resta isso tudo

do mesma maneira!

Pedro foi embora ainda inquieto e pensando o motivo pelo qual o pote era tão especial para o duende.

De repente, ele teve uma ideia que mostrou que o pote era a fonte de vida do pequeno ser mágico.

- Ah! Então é por isso que ele gosta tanto do pote!

O menino voltou para a floresta à procura do duende.

- Duende, duende! Venha aqui!

- O que foi agora garoto?

- Chegue mais perto, não consigo te ouvir!

Gillert foi se aproximando e Zap! Pedro conseguiu pegar o seu pote!

- Já há! Agora você está em minhas mãos! Faça todos os meus desejos corretamente ou eu quebro o seu pote!

- Você me pegou! Papatiputi! Que todos os

D S T Q Q S S

meus desejos se realizem!

Então os pedidos foram concedidos; sua mãe se curou da doença, o ladrão se arrependeu e devolveu o dinheiro, o trabalho de sua mãe melhorou e os dois mudaram de vida! E o duende? Ele ficou como seu pai, todo feliz!

Grupo = Marcella, Izabella, Júlia, Vitória, Matheus,
Emg, Dani, Filipe, Alvaro.

SÃO DOMINGOS

Quadro 13 – Capacidades de ação – grupo 2 – Conto: O menino e o duende.

	PI	PF
--	----	----

<p>Objetivo:</p> <p>Produzir um texto criado dentro da estrutura de um conto popular.</p>	<p>Quase totalmente</p> <p>A primeira versão já se apresenta dentro da estrutura prevista para um conto popular. Mas cada etapa narra pouco sobre o “mundo” da história, principalmente a situação inicial que, embora inicie a trama, deixa a desejar sobre as características de Pedro, personagem principal, e da sua mãe.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Os autores incluíram na PF informações que aumentaram o enredo e o deixaram mais narrativo. À situação inicial acrescentou-se aspectos psicológicos das personagens e os diálogos das ações foram aumentados e mais bem marcados por expressões que preparam as falas das personagens e por verbos <i>dicendi</i>.</p>
<p>Enunciador:</p> <p>Um narrador onisciente e indefinido ou uma personagem da história.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Optou-se por um narrador onisciente que conta a história e faz reflexões sobre os fatos. O conto apresenta, também, o discurso direto com sequências de diálogos bem elaborados para o texto.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Mantêm-se as características do narrador. Mas, a segunda versão tem as narrações e as falas das personagens melhoradas, sendo mais bem marcadas e mais detalhadas.</p>
<p>Destinatário:</p> <p>Leitores</p>	<p>Totalmente</p> <p>Os autores</p>	<p>Totalmente</p> <p>Na segunda</p>

interessados em narrativas populares.	escreveram adequadamente para o público alvo previsto.	versão, manteve-se essa característica.
---------------------------------------	--	---

O grupo 2 apresenta, já na PI, um texto coerente com os objetivos que propusemos. O texto possui título, situação inicial, um conflito, ações, clímax e desfecho. Além da estrutura, que foi aprendida pelo grupo 2, o texto tem ludicidade e traz um enredo que trabalha a história de uma personagem que encontra um ser mágico, no caso, um duende, e vê nele a possibilidade de mudar algumas coisas em sua vida, o que, então, vai construir a trama do conto. Por meio da fantasia e de uma lógica que só é possível dentro do universo do próprio conto, a história traz uma narrativa que apresenta a astúcia e a peraltice de um simples garoto que engana e é enganado por alguém que lhe é superior, tal como acontece em vários contos populares como, por exemplo, os contos de Pedro Malasarte que, aliás, foram objeto de estudo dos alunos nas etapas de preparação para a escrita dos contos. O conto “Pedro Malasarte e a sopa de Pedra” foi lido pelos alunos em sala de aula e, logo após a leitura, o professor mediou uma discussão sobre o conto, apontando suas características subjetivas e estruturais. Destacamos, assim, a referência dos contos populares que já são possíveis de serem analisadas nos contos dos alunos.

Como afirma Azevedo (2007), os contos populares, por vezes, não expressam a bondade ingênua e, tão pouco, se prendem às questões moralistas. Ao contrário das fábulas, os contos fazem com que o leitor ou ouvinte possa refletir e encontrar, ainda que entre toda a fantasia da narração, uma verdade implícita; simbólica sobre a vida. O menino Pedro que, segundo o conto, era pobre e tinha uma mãe doente, se faz da esperteza para, por duas vezes, extorquir o duende e forçá-lo a fazer o que ele desejava. Segundo o próprio grupo, eles queriam mostrar, de forma subjetiva, que diante das necessidades, nem sempre agimos de maneira ortodoxa. Essa postura do grupo 2 vai ao encontro do que afirma Machado (2015):

A escuta e a leitura de contos tradicionais pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam preparadas a perguntar. Sua experiência pessoal de valores humanos fundamentais pode ser exercitada no contato com os contos tradicionais. Neles, cada narrativa expressa um caminho, um percurso de desenvolvimento, envolvendo necessidades, questões e conquistas: os desafios, provas e obstáculos permeiam as ações de heróis e heroínas que enfrentam

situações nas quais valores humanos como coragem, liberdade, beleza, determinação e justiça subjagam o medo, a inveja, a covardia, a traição. Através de variadas situações humanas – desafios , exposição ao perigo, ao ridículo, ao fracasso, encontro do amor, enigmas, encantamento, humor –, os contos produzem efeitos em diferentes níveis de apreensão: podem intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, perguntas, questões, provocar o riso, o susto, o maravilhamento. (MACHADO, 2015. p. 55)

Assim, afirmamos a positiva influência da escuta e da leitura de contos tradicionais populares nas fases que antecederam a escrita dos contos por parte dos alunos. Como, antes do processo de escrita, os alunos tiveram acesso aos contos populares, isso possibilitou que tivessem um domínio maior sobre as características do texto na hora da produção, sendo, portanto, a leitura prévia do gênero uma eficaz ferramenta de mediação para a aprendizagem da escrita do próprio gênero. Ainda segundo a nossa análise, a produção de um conto que tem como personagem principal um menino que possui valores que desafiam a moral social estabelecida demonstra, por parte dos alunos, uma maturidade literária, pois eles conseguiram escrever com originalidade e pensamento crítico. Demonstra, também, como os alunos estavam à vontade para escreverem de acordo com o que queriam expressar, sem ter a preocupação da avaliação moral do professor. Aproveitamos para apontar que, por meio da nossa experiência pessoal, notamos que a escola, por vezes, nega a liberdade de autoria ao aluno, fazendo com que ele escreva apenas dentro das normas gramaticais e dos valores morais socialmente aceitos. Por meio da presente pesquisa e dos contos produzidos, pudemos perceber como os estudantes ficam gratos quando essa liberdade de autoria lhes é dada e eles podem criar textos que desafiam ou questionam a moral ingênua, tal qual, como diz Azevedo (2007), os contos populares fazem.

Mesmo percebendo que já na PI o conto estava dentro da estrutura que esperávamos, após a etapas de intervenção da SD, o grupo 2 conseguiu promover algumas melhorias no texto: aumentou trechos, desenvolveu diálogos e acrescentou características psicológicas às personagens. Aprofundaremos mais nesses desenvolvimentos citados na análise do quadro respectivo às capacidades discursivas, pois são a essas capacidades que as melhorias que citamos se referem.

O grupo optou por um narrador onisciente, o que é comum na maioria dos contos. O narrador apresenta os fatos e faz comentários durante a trama. No entanto, diferente do conto que analisamos anteriormente (O mundo agridoce), o conto “O menino e o duende” possui mais diálogos, ou seja, o grupo usou bastante o discurso direto, o que fez com que um número interessante de verbos dicendi fossem utilizados.

Analisaremos alguns desses verbos no quadro de capacidades linguístico-discursivas. O grupo 2 conseguiu escrever um texto adequado para o público que queríamos atingir: os seus colegas dos 6º e 7º anos da escola São Francisco de Assis. O texto possui uma linguagem com figuras simbólicas, porém, simples e fácil de ser compreendida. As personagens provocaram, nos alunos que ouviram a história do grupo 2, empatia e alegria. Por trazer uma criança travessa, dentre outros fatores, como o uso de elementos fantásticos (duende, magia, pote mágico), o grupo conseguiu estabelecer uma boa conexão com o público, pois a narrativa que desenvolveram, além de chamar a atenção dos expectadores, fez com que eles ficassem curiosos em relação aos acontecimentos da trama. Além disso, o público também se identificou com a personagem principal, do conto: uma criança esperta, porém, capaz de agir maliciosamente, tal qual qualquer criança. Percebemos, então, que quando um texto apega-se mais na vontade de apresentar características humanas do que estereótipos moralistas, ele acaba tendo mais chances de ser aceito com prazer pelos alunos do ensino fundamental II.



Grupo 2 contando o conto produzido por eles para os alunos dos 6º e 7º anos da E.E. São Francisco de Assis. Arquivo Pessoal.

Concluimos, portanto, que a SD desenvolvida para a escrita de contos populares promoveu desenvolvimentos referentes às capacidades de ação dos alunos do grupo 2. Passamos, adiante, para a análise do quadro referente às habilidades discursivas.

Quadro 14: Capacidades discursivas – grupo 2 – Conto : O menino e o duende.

	PI	PF
Criação de um título.	Totalmente Apresenta título coerente e que nomeia o conto.	Totalmente Apresenta título coerente e que nomeia o conto.
Criação de uma situação inicial: Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.	Parcialmente Apresenta tempo e lugar de forma satisfatória, mas as personagens são apresentadas de maneira muito rasa. Possui rabiscos e a passagem entre a situação inicial e o conflito está confusa.	Totalmente O grupo incluiu trechos que narram características psicológicas das personagens e acrescentou informações que melhoraram a trama do conto. A passagem da situação inicial para o conflito ficou mais bem marcada graças ao uso das locuções adverbiais de tempo “Um dia” e “de repente” respectivamente nos primeiro e segundo períodos do segundo parágrafo da PF.
Criação de uma complicação: Fase em que uma	Parcialmente O texto apresenta um conflito cujo início se dá	Totalmente O conflito se dá em um parágrafo diferente da

<p>perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p>por meio da locução “um dia”, no primeiro parágrafo, junto com a situação inicial. Na parte em que o garoto faz os três desejos, os autores não narraram o terceiro desejo. Há rabiscos que dificultam a leitura.</p>	<p>situação inicial. Embora isso não seja obrigatório, facilitou a leitura e o entendimento do andamento da história. A locução “um dia” no início do conflito, dá uma ideia de temporalidade a essa fase. O grupo fez alterações no enredo, mudando e acrescentando pedidos do garoto ao duende. Já não há mais rabiscos e o narrador faz novas intervenções entre as falas das personagens.</p>
<p>Criação de ações:</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>As consequências oriundas do conflito já aparecem na PI, porém, de forma rasa. Faltam detalhes para prender o leitor e instigá-lo. Os parágrafos 27 e 28 estão ilegíveis e parece mostrar um momento de</p>	<p>Totalmente</p> <p>O grupo aumentou e melhorou algumas intervenções do narrador. Narraram melhor algumas situações, como, as realizações dos pedidos e o encontro do garoto com sua mãe após o duende executar os pedidos. Já não</p>

	dúvida em relação ao que se escrever.	há períodos ilegíveis, o que nos mostra que os autores estavam mais seguros na escrita da PF.
Criação de um clímax: Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.	Totalmente Apresenta clímax de forma satisfatória.	Totalmente Apresenta clímax de forma satisfatória.
Criação de um desfecho: Explicita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.	Totalmente Apresenta um desfecho para a trama, apresentando uma palavra rabiscada.	Totalmente Apresenta um desfecho para a trama e já não há palavra rabiscada.
Uso de sequências: Sequência narrativa em que se pode distinguir fases. (ADAM, 1992)	Quase totalmente Há poucos equívocos em relação ao uso de sequências. Apontamos a passagem da situação inicial para o conflito que está um pouco confusa e a passagem do conflito para as ações nos parágrafos 19 e 20 que estão com muitas rasuras.	Totalmente A última produção apresentou-se dentro da sequência narrativa. O conflito está mais bem marcado com a locução “um dia” e já não há rasuras.

Tanto a PI quanto a PF do grupo 2 inicia-se com o título “O menino e o duende”. É comum encontrar, em meio aos contos populares, títulos iniciados por artigos definidos e que tragam, em sua estrutura sintática, a personagem principal ou

algum elemento muito importante da trama como núcleo. O grupo 1, analisado anteriormente, optou pelo título “O mundo agridoce”. Observamos que o título dá mais ênfase ao local da história, pois é ali que se inicia a fantasia do conto. Já agora, o grupo 2 traz em seu título uma ênfase maior nas personagens, uma vez que o local onde se passa a história é uma floresta comum, residindo, então, nas personagens a maravilha da narração, sobretudo, no duende, que é o ser encantado do conto. Acreditamos que o título tem a simplicidade e objetividade que se espera em um conto popular. Como exemplo, podemos lembrar-nos do conto, “O pescador, o anel e o rei” de Bedran (1996), que foi um dos contos estudados pelos alunos nas etapas de mediação para a produção escrita e que, como se pode notar, tem no título uma estrutura parecida com a quem foi usada pelos alunos do grupo 2.

Na PI, o conto se inicia com a expressão “Era uma vez”. Mais uma vez o pretérito imperfeito do verbo “ser” é escolhido pelos alunos para começar uma narrativa que possui, como já foi dito, um tempo indeterminado cuja lógica está presa à natureza do próprio conto. Sobre o “Era uma vez” MACHADO (2015) discorre:

Era uma vez... um tempo verbal, compartilhado: a) pelas histórias populares; b) pelas crianças pequenas que se reúnem para brincar [...] Um tempo que não cabe na história temporal, datada cronologicamente, como o do ontem ou do amanhã. No tempo e espaço cotidiano eu fui, sou e serei. Antigamente eu era menor, era tímida e magrinha, mas isso é muito diferente de poder dizer: “Agora eu era”, seja lá o que for. Essa possibilidade não fez sentido em outro lugar e em outro tempo: no domínio do imaginário, presente na versão inglesa do “Era uma vez”: *once upon a time*, que se poderia traduzir imprecisamente em português com “uma vez acima ou além do tempo”. O que nos dá uma pista para pensar que além da experiência cronológica da história onde nos entendemos como pessoas que têm família, profissão, idade, endereço e documentos de identidade, nós também temos uma experiência acima e além desse tempo. (MACHADO, 2015, p. 41)

Acreditamos, então, que os alunos, já na primeira versão, conseguiram construir uma narrativa em que o tempo, os acontecimentos e todo o enredo deram-se em um “mundo” paralelo à nossa realidade, ou seja, conseguiram elaborar uma ficção. No entanto, a situação inicial da PI não narra características psicológicas das personagens Pedro e da sua mãe. Apenas diz-se que eles eram pobres e, por meio da locução “um dia”, já se introduz a situação de conflito do conto. Na PF, o grupo aumenta as informações sobre as personagens. Pedro agora é caracterizado pelo adjetivo extrovertido e pela locução adjetiva “muito esperto”, característica que é confirmada ao

longo do texto pelas peraltices que Pedro pratica com o duende. Não se diz, no primeiro parágrafo da PF, que eles eram apenas pobres. Agora, o conto narra que a mãe de Pedro sofria de uma doença e que eles não tinham dinheiro para custear o tratamento. Essas mudanças deram à situação inicial um tom mais dramático. Passa ao leitor ou ouvinte do conto uma realidade preocupante, o que pode ser um elemento cativante para que se dê mais atenção ao conto. O leitor ou o ouvinte mais atento pode, de antemão, prever que a trama da história se dará pela tentativa de mudança dessa situação, tal qual acontece no conflito.

O conflito do conto “O menino e o Duende” na PI apresenta o menino Pedro encontrando um pote na floresta que pertencia a um duende. Ele rouba o pote do duende e, como chantagem, obriga o duende a lhe conceder três pedidos para que possa devolvê-lo o pote. Mas o duende realiza os pedidos de Pedro ao contrário, o que gera uma nova etapa, na qual, Pedro deverá tentar amenizar toda a situação. Contudo, o conflito na PI é pouco marcado, pois se inicia no primeiro parágrafo, o mesmo onde temos a situação inicial. Isso dificulta a percepção do enredo que ficou melhor marcado na PF onde os alunos colocaram essa fase no segundo parágrafo, iniciando-a com a locução “um dia”, o que dá ao texto uma ideia de temporalidade ao passo que, enquanto leitores, percebemos que a situação se passa em um tempo diferente daquele do primeiro parágrafo.

A locução adverbial “de repente”, que só é usada na PF, dá ao parágrafo uma nova ideia de temporalidade, fazendo com o leitor se prepare para alguma surpresa que virá em seguida.

No parágrafo 2 da PI e no parágrafo 3 da PF, há o surgimento de um bordão: *poptipupti* que, mais a frente, dentro do conto, aparece ainda mais longo: *poptipuptipoptipop*. Essa “palavra mágica” é dita pelo duende antes que ele realize os pedidos do garoto, servindo, então, dentro do contexto, como um marcador textual, já indica ao leitor que uma ação “mágica” irá acontecer.

Acrescentou-se, também, na PF, duas expressões com verbos dicendi nos parágrafos 4 e 11. Respectivamente: *O menino se assustou com a criatura e logo perguntou:* e *Perguntou o duende*. Essas alterações mostram a preocupação em se marcar melhor as falas das personagens em seus diálogos.

O maior equívoco do conflito na PI se dá pelo fato de que, o menino deveria fazer três pedidos ao duende, mas só encontramos dois pedidos. No parágrafo 20, logo após a parte em que os pedidos são feitos, narra-se que Pedro volta à sua casa e a

encontra desmoronada. Não há nenhum fato dentro do conto que explique a razão do desmoronamento, mas destacamos que o parágrafo anterior, o 19, está ilegível.

Já na PF, encontramos essa mesma fase mais bem estruturada. Já não há partes ilegíveis e é possível perceber os três desejos feitos pelo garoto que são: um melhor emprego para a sua mãe, mais dinheiro e que a sua mãe melhore da doença que tem. Em meio ao diálogo de Pedro com duende, houve algumas alterações. Na PI, lê-se no parágrafo 15: *Assim, sua mãe perdeu o emprego*. Na PF, lê-se no parágrafo 16: *Por incrível que pareça, sua mãe acabou perdendo o emprego*. Segundo o grupo 2, o trecho “por incrível que pareça”, conota uma tentativa de fazer com o texto fique mais informal e próximo ao leitor. Do parágrafo 15 ao 20 da PF, percebemos que houve, de fato uma melhoria na participação do narrador em comentar cada pedido feito pelo garoto e cada consequência gerada por isso, afinal, os pedidos realizaram-se ao contrário.

Percebemos que, em relação à criação de um conflito para um conto popular, a SD da presente pesquisa levou os alunos do grupo dois a criar elementos para a melhoria da narrativa do conto, tais como, utilização de novos verbos dicendi e aumento de informações e detalhes sobre a trama.

O conflito, o qual analisamos acima, promoveu algumas ações no conto, sobre as quais discorreremos agora.

Na PI, as ações se dão do parágrafo 20 ao 28. Lemos que, como consequência da chantagem que Pedro fez ao duende para obter três pedidos, ele recebeu os seus desejos de forma contrária. Mas ele só descobre isso quando volta para casa e encontra a sua mãe adoentada que lhe conta sobre todas as coisas ruins que aconteceram. O parágrafo 20 da PI narra que Pedro volta para o seu lar e encontra apenas a sua casa desmoronada, entendendo, assim, que o duende o havia enganado. Já na PF, no parágrafo 21, o grupo 2 fez alterações. Pedro se encontra com sua mãe que lhe explica tudo o que estava acontecendo, só assim, ele compreende a trama do ser mágico que lhe concedera pedidos. Essa mudança fez com que o conto ficasse mais detalhado, já que os fatos estão sendo contados e não apenas sendo subentendidos como acontece na PI. Os parágrafos 27 e 28, totalmente ilegíveis na PI, nos deixam em dúvida para afirmar se seria o final da fase das ações ou o início do clímax. Na PF, todos os parágrafos estão legíveis, o que, para nós, também demonstra uma evolução textual.

As duas próximas fases do conto, o clímax e o desfecho, foram produzidas tanto na PI quanto na PF de maneira satisfatória. O clímax se inicia com o advérbio “de repente” e mostra que Pedro descobre o significado do pote para o duende: era a sua

fonte de vida. Ele consegue, novamente, roubar o pote do duende e o obriga a fazer os pedidos da forma que ele realmente desejou, resolvendo, assim, o problema da história. Da PI para a PF, o grupo 2 alterou no parágrafo 34 a expressão “o duende” por “Gilbert”, que vem a ser o nome do duende. Já o desfecho é iniciado por “então”, que atua como uma conjunção conclusiva e dá um fim à trama, retomando ao conto a estabilidade, tal como esperávamos. Comparando a PI com a PF encontraremos uma rasura no parágrafo 38 e uma correção relativa à pontuação: onde se lê “e o duende!”, passa-se a ler “e o duende?”, o que é mais coerente com o contexto. Consideramos tais alterações como simples e, por isso, apontamos que desde a primeira versão o grupo dois já havia conseguido produzir um clímax e um desfecho dentro do que prevíamos. No caso do conto “O menino e o duende”, no que se refere às capacidades discursivas, o maior desenvolvimento deu-se nas etapas do conflito e das ações.

Em relação ao uso de sequências, há poucos equívocos em relação à tal capacidade. Apontamos a passagem da situação inicial para o conflito que está um pouco confusa, por estar junto da situação inicial e trazer poucos detalhes sobre as personagens. Apontamos, também, a passagem do conflito para as ações nos parágrafos 19 e 20 que estão com muitas rasuras. O grupo 2 conseguiu melhorar o texto nesses tópicos, como se pode ver na PF, que contém sequencialidade e pode ser dada em resumo como se vê abaixo:

- a) Situação inicial – Pedro e sua mãe eram pobres e precisavam de dinheiro para arcar com tratamento de uma doença grave que a mãe tinha.
- b) Conflito – Um dia, Pedro vai à floresta e encontra um pote que pertencia a um duende. Para devolver o pote, Pedro obriga o duende a lhe conceder três pedidos, os quais, o duende realiza ao contrário.
- c) Ações – Pedro descobre que fora enganado, tira satisfação com o duende e busca uma forma de resolver a situação.
- d) Clímax – Após descobrir que o pote era a fonte de vida do duende, Pedro pega novamente o pote ameaça quebrá-lo caso o duende não realize seus desejos corretamente.
- e) Desfecho – Após ter os seus pedidos concedidos corretamente, Pedro devolve o pote ao duende e vive feliz com sua mãe.

Enfim, afirmamos que a SD proposta foi uma eficaz ferramenta para a mediação das melhorias que podem ser observadas por meio da comparação entre a PI e PF do conto “O menino e o duende”.

Passemos agora para a análise das capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 15 – Capacidades linguístico-discursivas – grupo 2 – Conto: O menino e o duende.

	<u>PI</u>	<u>PF</u>
<p>Conexão:</p> <p>Mecanismos que contribuem para marcar as articulações temáticas.</p>	<p>Parcialmente:</p> <p>O texto apresenta as fases previstas para o conto, mas a articulação entre a situação inicial e o conflito está confusa. Algumas ações do conto são de difícil compreensão por narrarem fatos que não possuem uma boa conexão com o resto da trama (parágrafo 20).</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O grupo 2 conseguiu melhorar a divisão de parágrafos e estabelecer melhores conexões.</p> <p>Um dia = articulação entre a situação inicial e o conflito do texto.</p> <p>De repente (par. 2) = articulação a primeira e a segunda parte da complicação.</p> <p>E por incrível que pareça= (par. 16) = articulação entre o primeiro pedido do garoto e consequência gerada pelo pedido.</p> <p>Neste exato</p>

		<p>momento (par. 18) = articulação entre o segundo pedido do garoto e consequência gerada pelo pedido.</p> <p>Assim (par. 20) = articulação entre o terceiro pedido do garoto e consequência gerada pelo pedido.</p> <p>Ele volta para sua casa (par. 21) = oração que marca a passagem do conflito para as ações do conto.</p> <p>De repente (par. 28) = articulação entre as ações e o clímax.</p> <p>Então (par. 37) = articulação entre clímax e desfecho.</p> <p>A reescrita do parágrafo 1 e a introdução dos parágrafos 16 e 18 também ajudaram, de uma maneira geral, na melhoria da conexão do texto, pois, trouxeram novas informações para o leitor que ajudam na construção da trama.</p>
Coesão verbal:	Quase	Quase

<p>Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações).</p>	<p>totalmente</p> <p>O texto apresenta como tempo dominante o pretérito perfeito, mas o pretérito imperfeito e o presente do indicativo também aparecem. Satisfatoriamente, o grupo 2 conseguiu utilizar os tempos verbais para estabelecer a hierarquia da narração.</p>	<p>Totalmente.</p> <p>O grupo mantém as características observadas na PI e promoveu correções, tais como, o uso do pretérito nos verbos que estão na fala do narrador, deixando, pois, o tempo presente como uma marca de fala das personagens.</p> <p>Os advérbios “somente” (par. 1) e “ainda” (par. 24) conferem, respectivamente, à forma verbal “moravam” e ao adjetivo “assustado”, noções de modo e temporalidade importantes para a construção de sentido do conto.</p> <p>Destacamos apenas o parágrafo 21 como contendo uso equivocado do tempo presente. Alguns verbos contidos nesses parágrafos exerceriam uma melhor função dentro do conto, segundo nossa análise, se estivessem no pretérito perfeito.</p>
<p>Coesão</p>	<p>Totalmente</p>	<p>Totalmente</p>

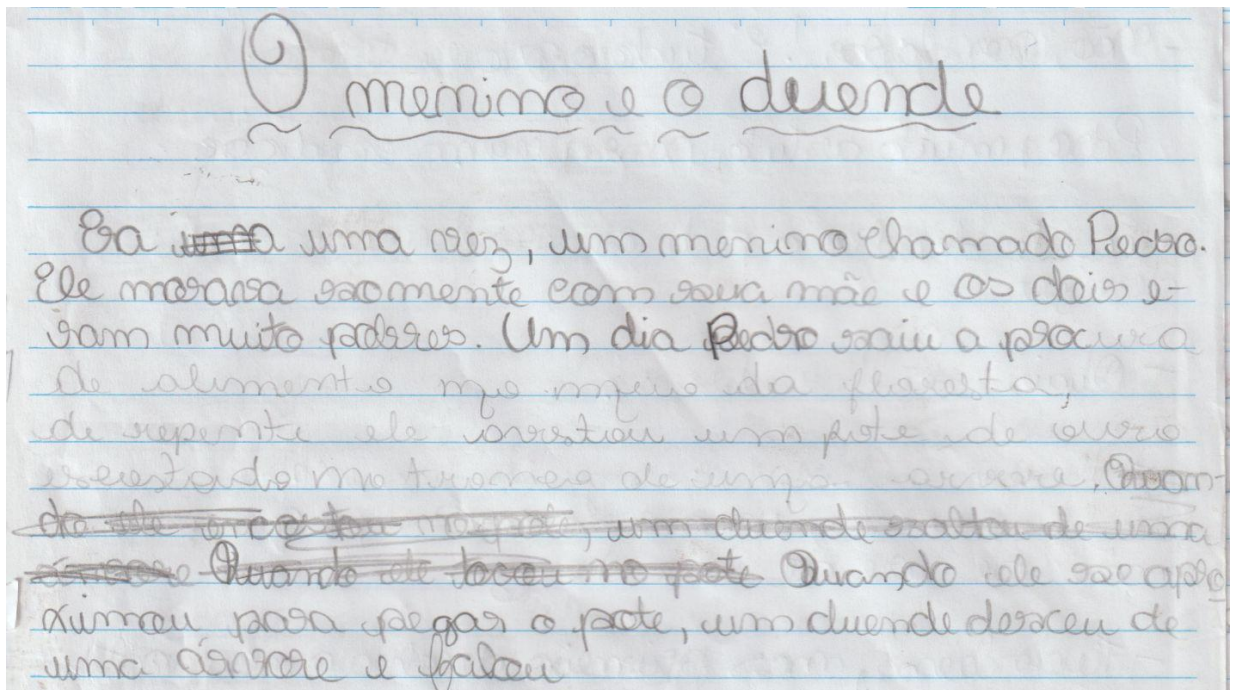
<p>nominal:</p> <p>Pronomes em terceira pessoa; Pronomes relativos e demonstrativos; Locuções adjetivas, sintagmas nominais.</p>	<p>O conto apresenta uma boa coesão nominal. A personagem Pedro é retomada por temos como: o menino, o garoto e ele. Em relação ao duende temos como: você e baixinho mágico exercem função de retomada. O grupo utilizou sintagmas indefinidos (um menino, um ladrão...) para introduzir personagens, como também, pronome possessivo (sua mãe, para referir-se à mãe de Pedro).</p>	<p>Ainda que, segundo nossa análise, a PI já tenha se apresentado elementos suficientes para estabelecer uma boa coesão nominal, A PF apresentou melhorias, tais como, a criação do parágrafo 18 que com o sintagma nominal “um ladrão” introduz uma nova personagem e uma nova ação auxiliadora na compreensão da trama.</p>
<p>Modalização:</p> <p>Advérbios; Locuções adverbiais de tempo, de modo, de lugar, de intensidade.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O texto apresenta utilização correta de modalizações.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>A incerteza do tempo em que se passa a história se dá pela expressão “era uma vez”;</p> <p>a marcação temporal “um dia” (parágrafo 2);</p> <p>a possibilidade de se devolver o pote ao duende no trecho “se você me</p>

		<p>conceder três desejos” (parágrafo 10);</p> <p>o acontecimento de algo improvável introduzido pela expressão “e por incrível que pareça” (parágrafo 16);</p> <p>a marcação temporal “um dia” (parágrafo 2);</p> <p>possibilidade, ainda que irônica, da presença de Pedro diante do duende – “Se não é o menino que roubou meu pote?” (parágrafo 23).</p> <p>capacidade de ação marcada pelo pretérito imperfeito: “<u>vivia</u> preocupada” (parágrafo 1);</p> <p>capacidade de ação marcada pelo auxiliar de modalização no pretérito</p>
--	--	---

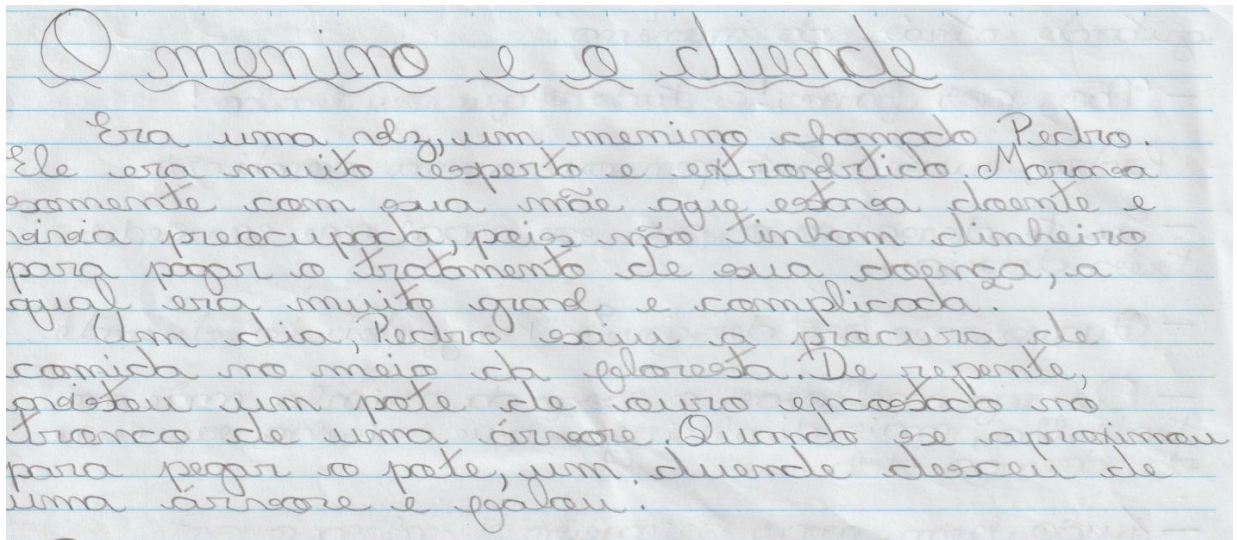
		<p>perfeito: “<u>saiu</u> correndo” (parágrafo 7);</p> <p>Capacidade de ação marcada pelo auxiliar de modalização no pretérito perfeito: “<u>saiu</u> gritando” (parágrafo 7);</p>
<p>Vozes:</p> <p>Discurso indireto, e direto e indireto.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O conto apresenta um narrador em terceira pessoa e a voz das personagens por meio de discursos diretos que podem ser vistos nos vários diálogos dentro da trama. O narrador estabelece algumas aproximações com o leitor por meio de comentários (par. 16) e, até mesmo, dialogando com o leitor (par. 37).</p>	<p>Totalmente:</p> <p>Mantêm-se essa característica na PF. Destacamos a correção de pontuação no último parágrafo.</p>

O conto do grupo 2 tem início com expressão “era uma vez”, expressão que marca o início da maioria dos contos populares e sobre a qual já falamos anteriormente. A locução adverbial “um dia” marca a transição do período inicial e início do conflito. Além de marcar a mudança de fase, essa locução passa a ideia de indeterminação temporal. Como já dissemos, essa indeterminação é uma característica do conto popular

afirmada por Azevedo (2007). No entanto, mesmo havendo essa marca de passagem, o texto, na PI, ainda está confuso, pois situação inicial e conflito dividem um mesmo parágrafo com frases rabiscadas. Após os rabiscos, inicia-se um novo período com o advérbio “quando”, que narra a ação da personagem principal tentando pegar o pote do duende. Mas não há nenhum período, anterior a esse, que leve o leitor a construir um entendimento claro de como o garoto chegou àquele lugar e como ele encontrou o pote. Esses equívocos são corrigidos na PF que, além de manter os marcadores de conexão, teve acrescentadas partes que introduzem informações sobre as personagens e narram de maneira mais adequada as ações do garoto ao encontrar o pote do duende, fato que gera o conflito do conto.



PI do conto “O menino e o duende” – grupo 2

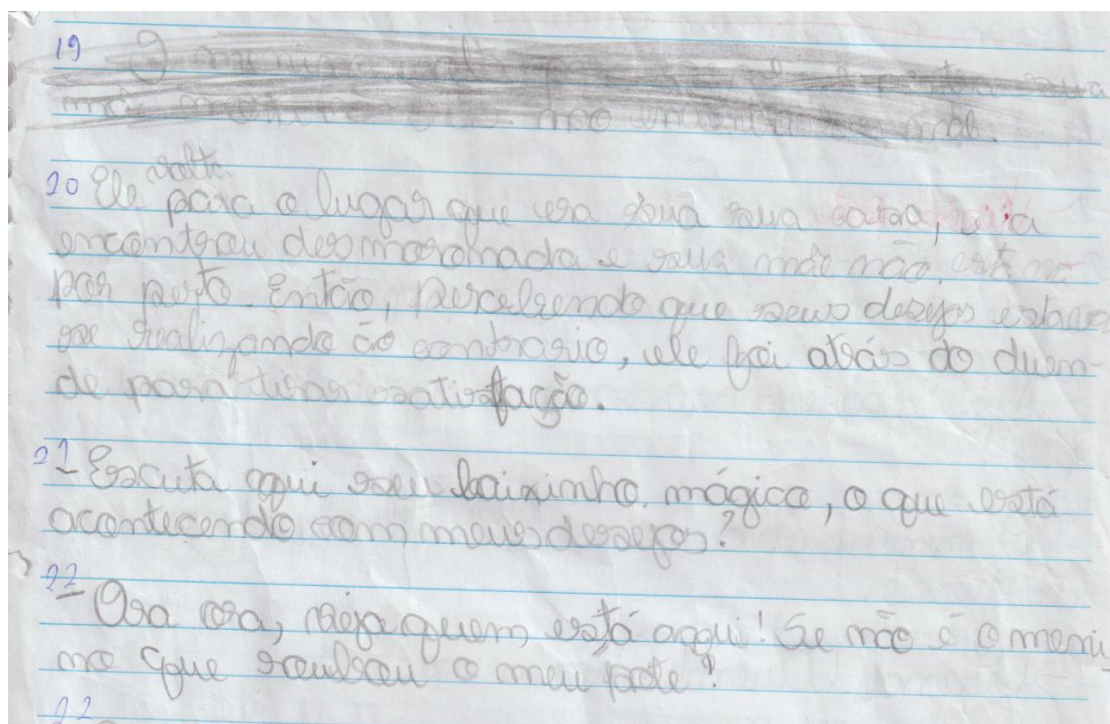


PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

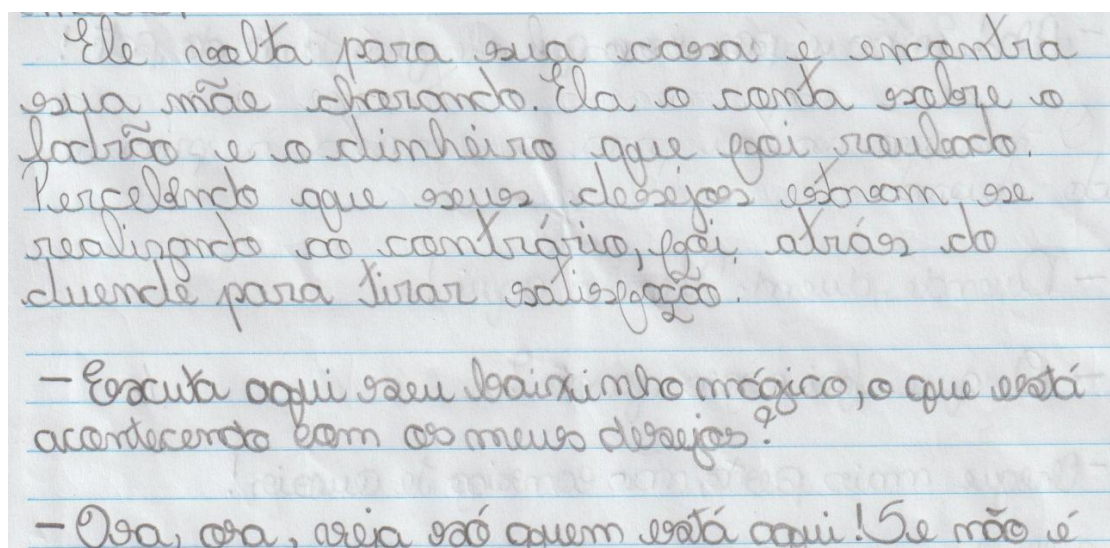
A locução adverbial “de repente” atua como mecanismo de conexão tanto na PI quanto na PF, mas na PF, devido à melhoria estética do texto e pela divisão de parágrafos, essa expressão marca, de maneira mais chamativa, a questão temporal e faz a passagem da primeira parte do conflito para a segunda parte.

Já no segundo parágrafo um verbo dicendi no pretérito perfeito anuncia a fala de uma das personagens.

No parágrafo 20 dá-se o início à fase das ações com a sequência de frase “*Ele volta para o lugar que era sua casa*”. Temos, assim, a ideia de que não há mais casa e o texto segue sem deixar claro o que aconteceu com a casa e com mãe do garoto. Essa marcação inicia a fase das ações, deixando o leitor um pouco confuso, pois há uma quebra de sequência entre a fase anterior e a atual. Na PF, A fase das ações inicia-se com uma sequência frasal diferente: “*Ele volta para casa sua casa e encontra sua mãe chorando*”. Percebemos, agora, que essa nova marcação estabelece uma melhor conexão com a fase anterior, já que a casa e mãe do garoto aparecem e dão ao leitor uma informação sobre o lugar para onde Pedro volta e de como o garoto pôde descobrir que havia sido enganado. Mais adiante, no texto da PF, esclarece-se que o menino conversa com sua mãe que o deixa a par dos acontecimentos negativos. Nessa fase é onde se dá grande parte dos diálogos que são marcados pelo sinal gráfico de travessão.



PI do conto "O menino e o duende" – grupo 2

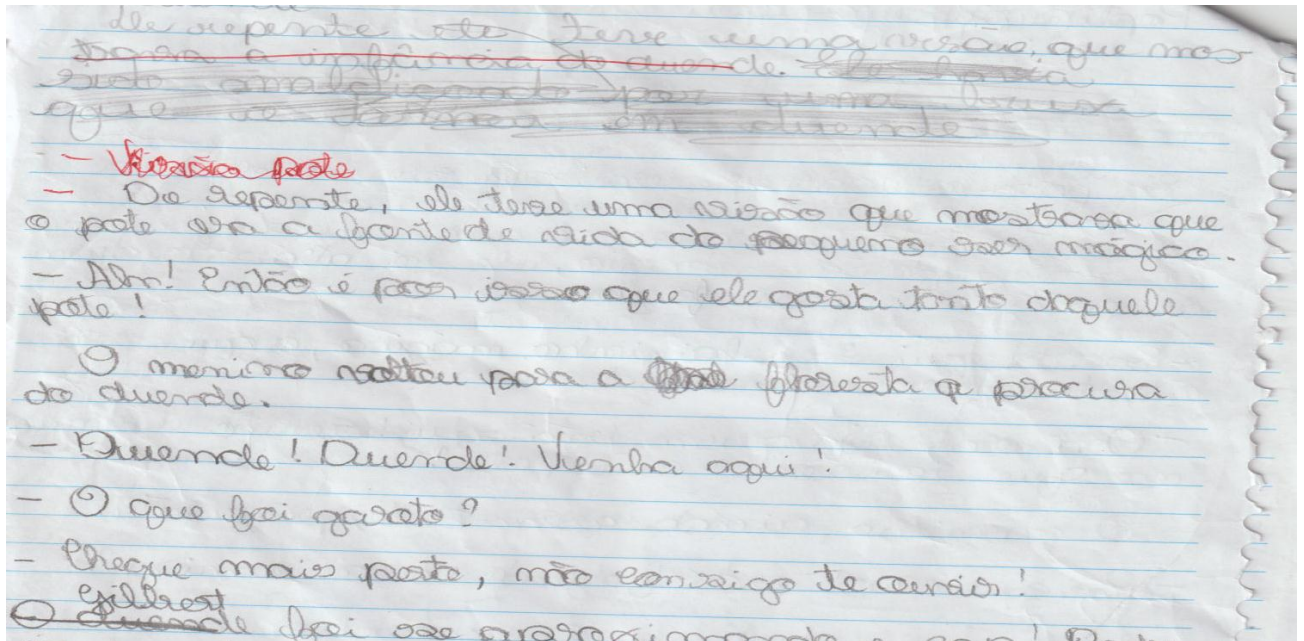


PF do conto "O menino e o duende" – grupo 2

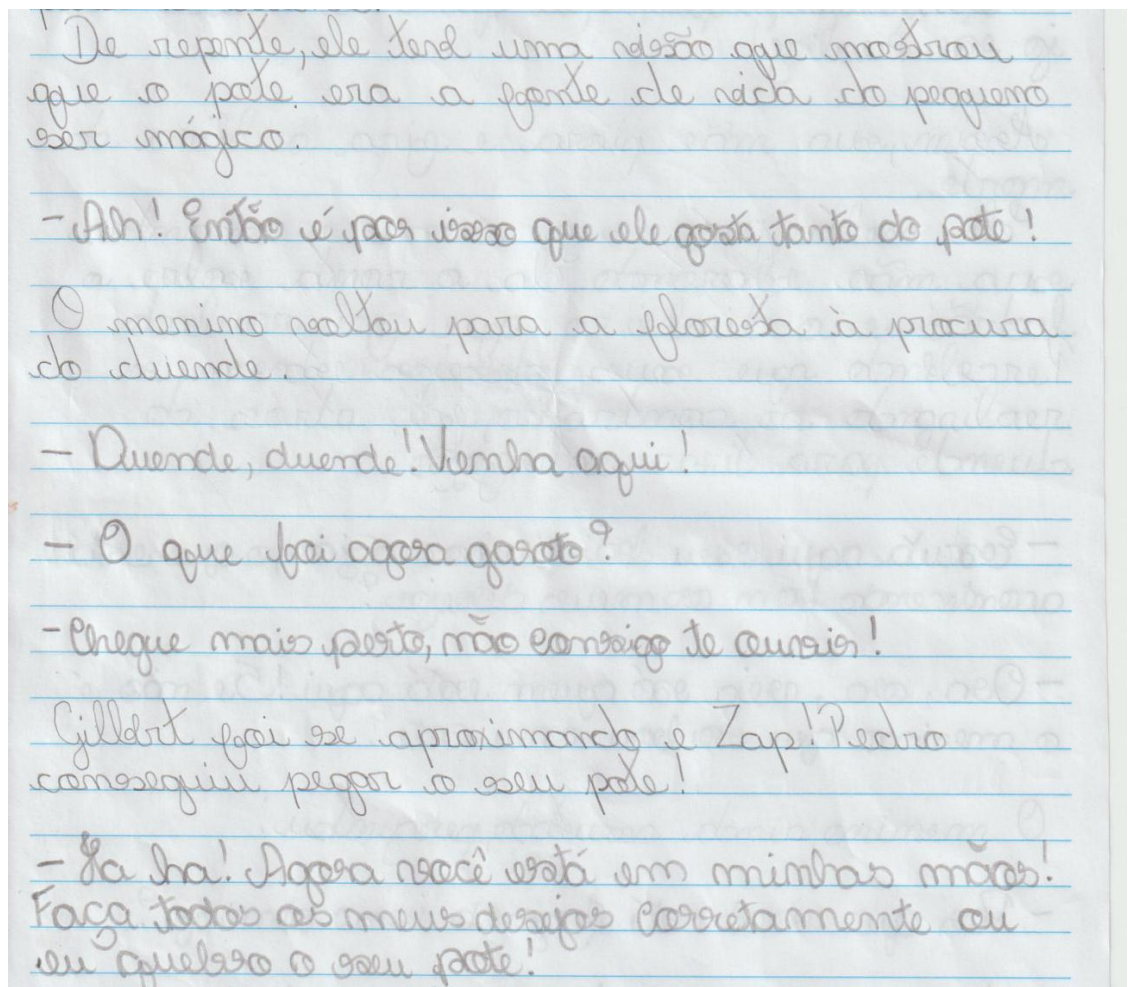
Mais uma vez a locução "de repente" vai aparecer no texto. Dessa vez, ela marca a passagem das fases das ações para a fase de clímax. Dessa forma, essa fase se inicia trazendo ao leitor uma sensação de surpresa, dando a entender que algo inesperado irá ocorrer. O fato inesperado é a visão que Pedro tem e, pela qual, consegue descobrir que o pote era a fonte de vida do duende. No restante do clímax há bastantes diálogos que são marcados por travessões e interjeições, como é o caso dos parágrafos 30 e 36 da PI e 29 e 35 da PF. O parágrafo 31 da PI marca a ação que foi feita pela personagem após ela ter tido a visão; "O menino voltou para a floresta a procura do

duende". Na PI essa parte contém rabiscos e o trecho "a procura" não contém crase.

Tais equívocos foram observados e corrigido na PF.

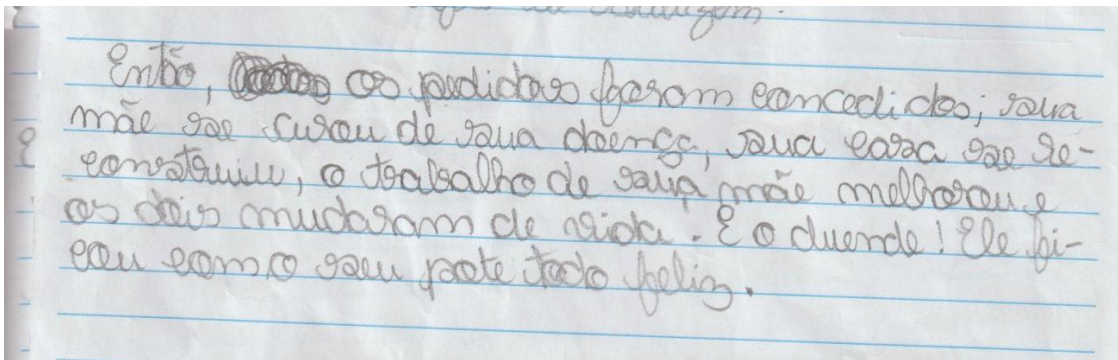


PI do conto "O menino e o duende" – grupo 2



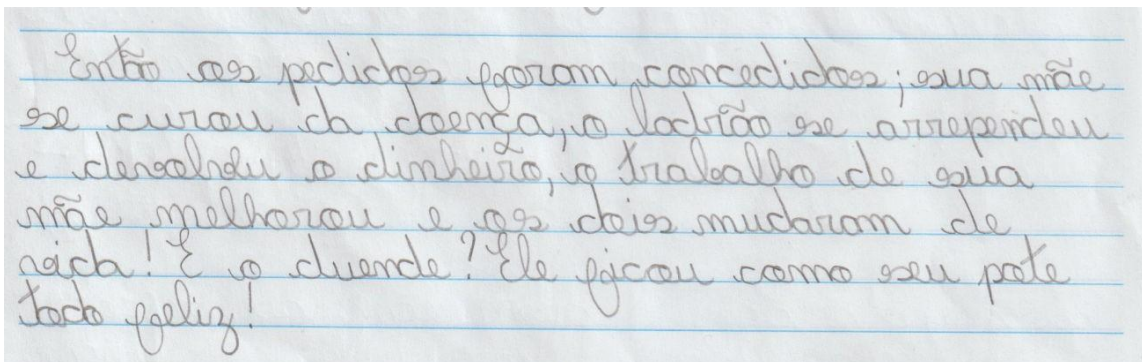
PF do conto "O menino e o duende" – grupo 2

A última parte do texto, o desfecho, traz de volta a trama o equilíbrio. Nessa fase os problemas foram resolvidos e o conto pode, enfim, ter seu fim. Essa fase, no conto em análise, é introduzida pela conjunção “então”, que já dá ao leitor exatamente a ideia de finalização, de que o conto está no seu fim. Nesse parágrafo, apresentam-se as finalizações dos desejos que foram feitos no decorrer da história e que são separadas por vírgulas, formando, então, uma espécie de resumo para finalizar o conto. A última parte do conto é marcada por uma pergunta: *E o duende?* Uma espécie de diálogo entre o narrador e o leitor, recurso esse que abordaremos mais a fundo quando formos analisar as vozes do conto. No entanto, na PI o grupo 2 acabou pontuando esse trecho de maneira equivocada com uma exclamação. Mas na PF, os alunos fizeram a correção necessária.



Então, ~~os~~ os pedidos foram concedidos; sua mãe se curou de sua doença, sua casa se reconstituiu, o trabalho de sua mãe melhorou e os deus mudaram de vida. E o duende! Ele ficou como seu pote todo feliz.

PI do conto “O menino e o duende” – grupo 2



Então os pedidos foram concedidos; sua mãe se curou da doença, o ladrão se arrependeu e devolveu o dinheiro, o trabalho de sua mãe melhorou e os deus mudaram de vida! E o duende? Ele ficou como seu pote todo feliz!

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Há poucas mudanças entre a PI e PF. Basicamente eliminaram-se os rabiscos e corrigiu-se a pontuação na penúltima linha. Concluímos que a SD ajudou os alunos a perceberem e melhorarem a organização textual, introduzindo mecanismos de textualização ou reorganizando a divisão de parágrafos, o que fez da PF um texto mais bem articulado que a PI.

Analisaremos, agora, a coesão verbal do conto produzido pelo grupo 2.

A opção do grupo 2 por produzir um conto com o número grande diálogos acabou por fazer com que o texto apresentasse diferentes tempos verbais. Percebemos que o pano de fundo da história, ou seja, as narrações do que era rotineiro e que compõem o tempo em que os fatos ocorreram apresentam-se, na maioria das vezes, por meio do pretérito imperfeito. Quando as ações praticadas pelas personagens são narradas temos o pretérito perfeito. Já nos diálogos observamos a ocorrência do presente do indicativo, do gerúndio e do pretérito perfeito.

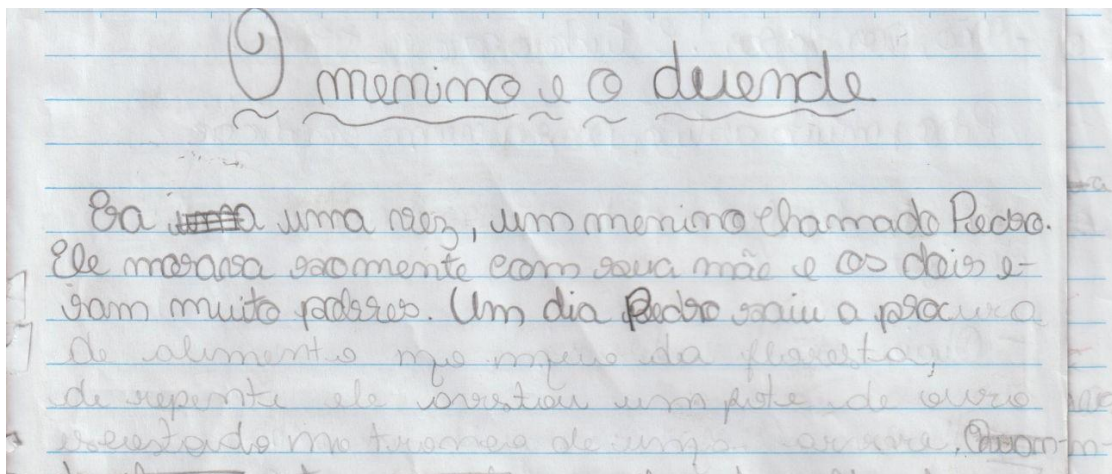
Por meio de tais observações, percebemos que o grupo 2, desde a PI, conseguiu estabelecer dentro do conto a separação da atividade narrativa e a progressão efetiva dos processos do conteúdo temático. Sobre isso Bronckart (2003) ressalta:

[...] o pretérito perfeito e o imperfeito conferem à série de processos a que se aplicam um valor de isocronia: indicam que a progressão da atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos da diegese, que a narrativa reproduz essa sucessão efetiva, ou que pelo menos é compatível com ela. (BRONCKART, 2003, p. 128)

Mais uma vez, ressaltaremos nessa pesquisa a importância da apresentação inicial na SD. Preocupamo-nos muito, na elaboração da presente SD, com a apresentação inicial de todo o projeto. Levar os alunos a se engajarem com a proposta de um projeto de produção textual consiste em torná-los ativos e pensantes dentro da proposta de ensino e aprendizagem. Isso se comprova na produção textual, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, onde percebemos que questões complexas, tais como, a utilização dos tempos verbais para marcar a hierarquia dos tempos da trama dentro do conto, foram capacidades desenvolvidas e já apresentadas pelos alunos desde a PI. Sobre a apresentação inicial dentro da SD Dolz e Schneuwly (2004) afirmam:

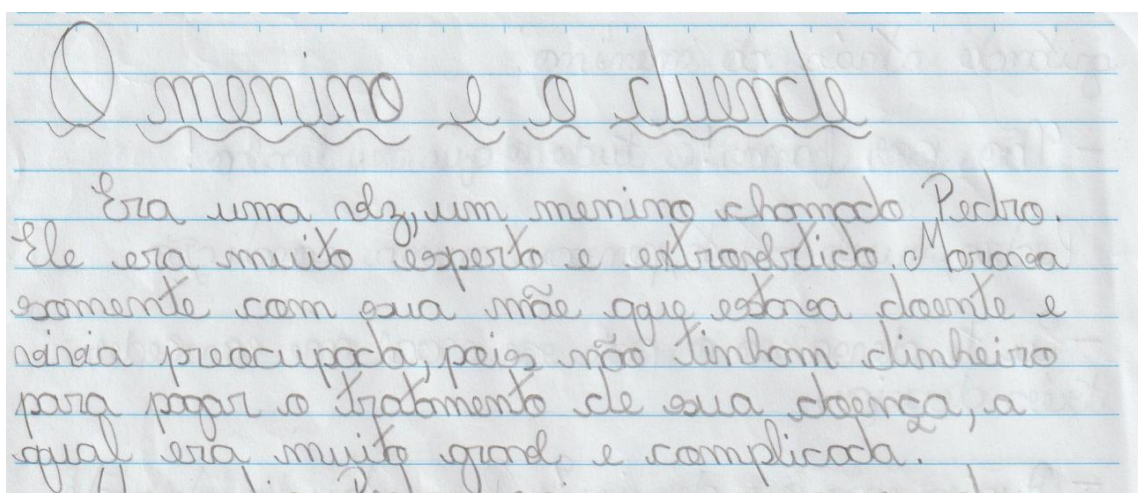
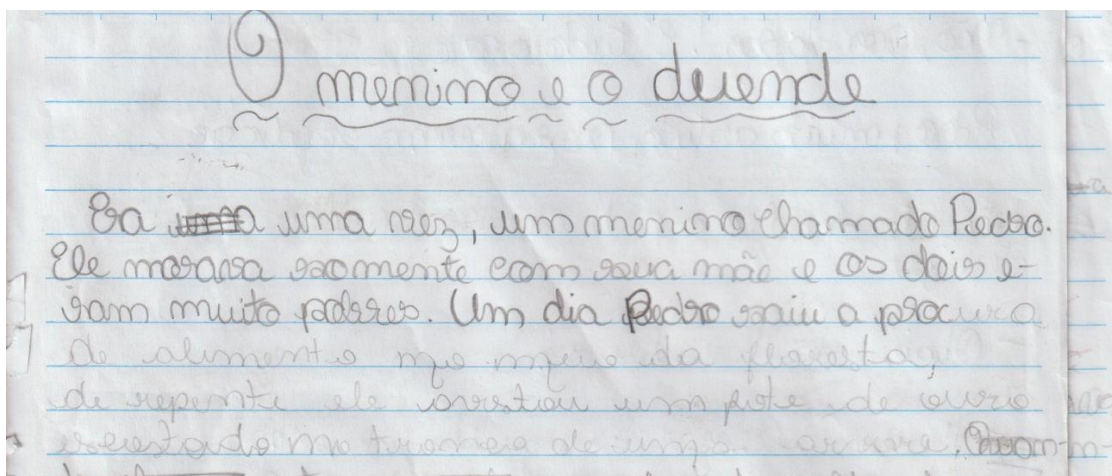
A fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85)

Vejamos abaixo, trechos da PI do grupo 2 em que podemos observar a utilização do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito:



Vemos que, assim como afirmamos, o pretérito imperfeito marca, já no início do conto, um tempo que funciona como pano de fundo para ações corriqueiras: “Era uma vez”, “morava”. Temos o particípio passado “chamado” que indica, também, algo corriqueiro. A partir da marca de tempo que é dado pela locução adverbial “Um dia”, o texto passa apresentar ações praticadas pela personagem de maneira não corriqueira, o que pode, inclusive, comprovar-se por meio da locução adverbial “de repente” que, dentro do trecho, mostra que o verbo “avistou”, por exemplo, é uma ação surpresa, que ocorreu inesperadamente e uma única vez. O verbo “saiu”, escrito na terceira linha, também transmite a ideia de uma ação única dentro do conto. Ainda que o Pedro saísse sempre de casa, nesse caso, a saída dela foi única, pois, foi nessa única vez que ele se encontrou com o duende e viveu toda a trama da história.

Essas observações que fizemos se mostram ainda mais claras na PF, pois, ao aumentarem a narrativa sobre a vida de Pedro com a sua mãe no primeiro parágrafo, o grupo 2 utilizou outros verbos no pretérito imperfeito para criarem um enredo mais complexo e com novos problemas a serem enfrentados, como, no caso, a grave doença da mãe do garoto.



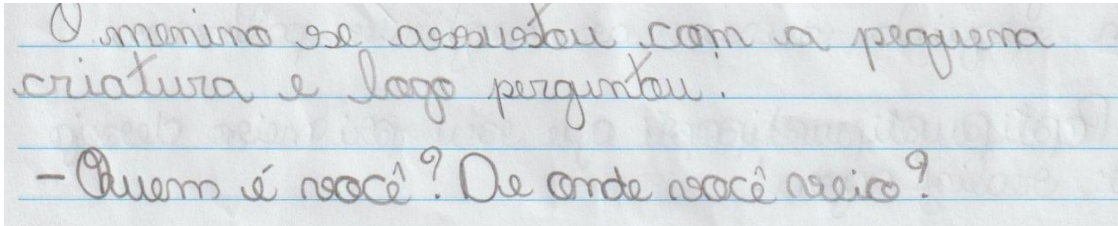
PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Agora, as formas verbais “estava”, “vivia” “tinham” e “era” dão ao leitor informações suficientes para que se imagine o quão as vidas de Pedro e da sua mãe eram, cotidianamente, sofridas.

Alguns advérbios também mostram uma evolução textual. O advérbio “somente” que é utilizado da PI e na PF, ressaltam, para o leitor, outro sofrimento implícito na trama: Pedro não tinha a companhia do pai ou de outro familiar. Embora o conto não se aprofunde nessa questão, a palavra “somente” nos remete à uma solidão vivida pelo menino e sua mãe, em uma convivência, talvez, desprotegida, já que a presença masculina do núcleo familiar está no menino. Talvez, por isso, o garoto tenha se portado de maneira tão astuciosa com o duende. Por sentir-se o “homem da casa”, o garoto assumiu a responsabilidade de cuidar da mãe e mudar a situação ruim em que viviam. Acreditamos, assim, como Machado (2015) e Azevedo (2007) que os contos

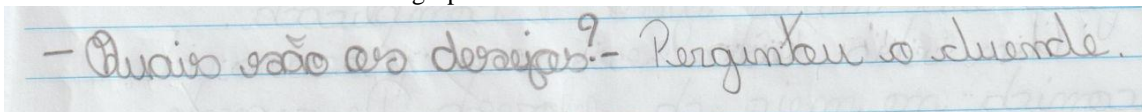
populares são representações das vivências do povo. Sendo assim, é possível interpretar que o duelo entre Pedro e o duende represente a tentativa do jovem menino em se estabelecer enquanto figura masculina dentro do núcleo familiar em que vive.

Mas, voltando para análise da coesão verbal, no conto “O menino e o duende” encontramos verbos que tem como função preparar as falas das personagens. Observemos:



O menino se assustou com a pequena criatura e logo perguntou:
- Quem é você? De onde você veio?

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

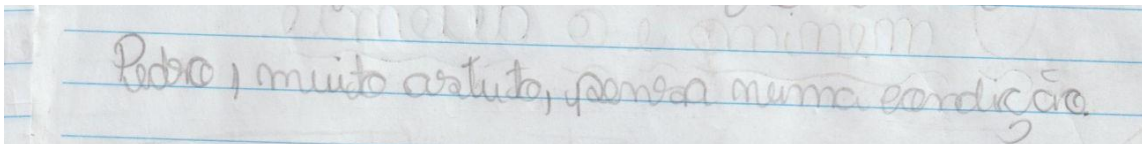


- Quais são os desejos? - Perguntou o duende.

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

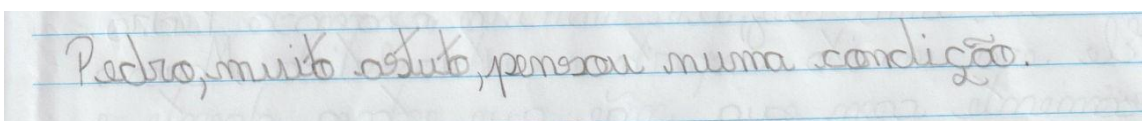
A forma verbal “perguntou” além de marcar uma ação do pretérito perfeito tem, nos dois exemplos, a função de anunciar as falas das personagens e foi usada corretamente nas versões iniciais e finais.

O grupo 2 decidiu fazer uma alteração verbal no parágrafo 8 da PI.



Pedro, muito astuto, pensou numa condição.

PI do conto “O menino e o duende” – grupo 2



Pedro, muito astuto, pensou numa condição.

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Na PI, temos a forma verbal “pensa” no presente do indicativo. Já na PF, temos a forma verbal “pensou” no pretérito perfeito. Essa mudança mantém a coerência do que já observamos anteriormente, o narrador utilizando os pretéritos para narrar os fatos, sendo, então, o tempo presente mais comum nos verbos que estão nos diálogos das personagens.

À PF, o grupo 2 acrescentou dois trechos: os parágrafos 18 e o 20. Esses parágrafos são comentários sobre o segundo e o terceiro pedidos feitos por Pedro e que se realizaram ao contrário.

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

O parágrafo 18, exposto acima, traz uma marca temporal interessante, pois estabelece uma sincronia entre a fala do duende e a concretização da magia por ele lançada. Lemos, na fala do duende, a forma verbal “realize”, que expressa com o presente do modo imperativo uma ordem que o duende dá para que se realize o desejo de Pedro. No entanto, quem recebe concretamente esse desejo é a mãe do garoto que está em um local diferente de onde estão o menino e o duende. Para sinalizar ao leitor a mudança de cenário e da relação que há entre os fatos ocorridos e as três personagens (mãe, duende e Pedro), utilizou-se o segmento “Neste exato momento”. Tal segmento mostra-nos que a entrada do ladrão é uma consequência da ação mágica do duende e que ambas ocorrem ao mesmo momento. Ainda que todos os verbos que sinalizam a ação do ladrão estejam conjugados no pretérito perfeito e o verbo que sinaliza a ação do duende esteja no presente, é fácil entender que ambas as ações ocorrem em tempos similares. Ou seja, mesmo contendo tempos verbais diferentes, os dois parágrafos possuem uma sincronia temporal estabelecida pelo segmento “Neste exato momento”.

Analisemos, então, o parágrafo 19 e 20, também acrescentado à PF.

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

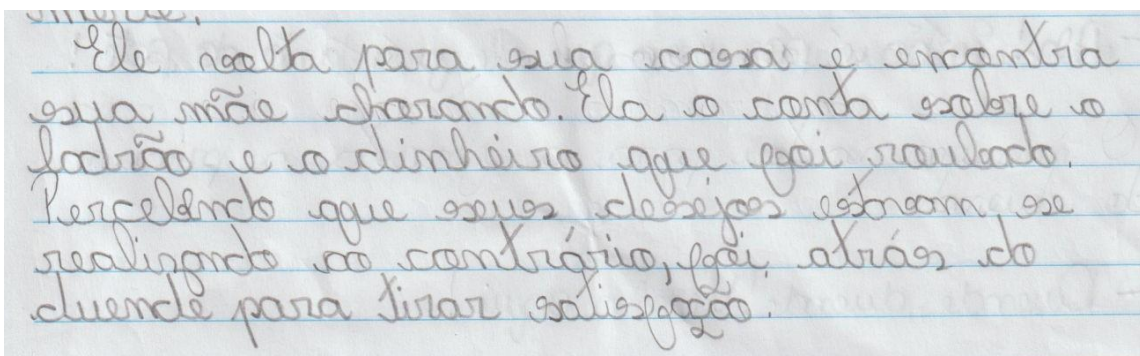
Mais uma vez a forma “realize” apresenta-nos uma ordem dada pelo duende e que se realiza, imediatamente, em um espaço diferente. Dessa vez, o que estabelece a

sincronia temporal é a conjunção “assim” que inicia o trecho em que se narra que a mãe do garoto piora de saúde.

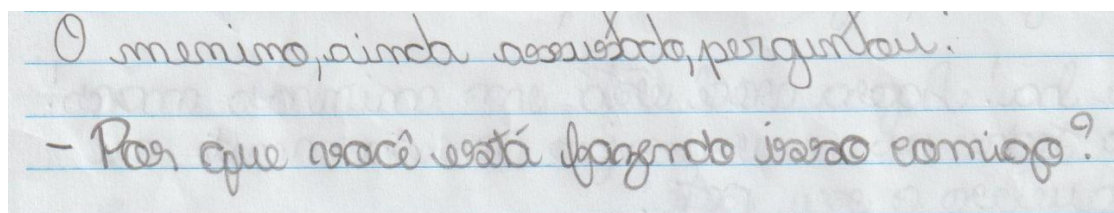
No parágrafo 21, exposto logo a seguir, observamos um uso verbal que, embora não comprometa o entendimento do texto, pode indicar uma falta de atenção por parte dos autores. Como já dissemos, na maioria das ocorrências de fala do narrador, o grupo 2 optou por algum tempo verbal no pretérito. Mas no parágrafo 21 temos uma exceção, afinal, as formas verbais “volta” e “encontra”, que se referem a ações praticadas por Pedro, estão no presente. A ação praticada pela mãe de contar sobre o roubo também está marcada com o presente. Ainda nesse parágrafo temos as formas “roubado”, pretérito que indica uma ação já ocorrida e que está sendo relatada pela mãe, e a forma no gerúndio “percebendo”, que aponta uma ação que vai sendo construída pelo garoto à medida que ele vai ouvindo a mãe relatar os fatos.

Em nossa análise, a volta de Pedro para casa e a narração da sua mãe constituem os fatos que estão realmente acontecendo na trama, sendo, por isso, marcados com verbos no presente. A ação narrada pela mãe, que já ocorreu, está marcada pelo pretérito (roubado). O gerúndio “percebendo” mostra que, após analisar os fatos e ouvir a narração de sua mãe, Pedro vai, construindo aos poucos, a verdade que até então não havia percebido: a de que os desejos se realizaram ao contrário. Sendo assim, reiteramos a progressão narrativa em sincronia com os acontecimentos da diegese (BRONCKART, 2003).

No entanto, apontamos que onde se lê: “*seus desejos estavam se realizando*”, melhor seria se o grupo tivesse optado por: “*seus desejos se realizaram*”, já que os pedidos já haviam sido feitos e suas respectivas realizações se configuram, nessa parte do texto, como ações acabadas.



Mais adiante, no parágrafo 24, temos o advérbio “ainda” estabelecendo uma relação temporal de continuidade de uma condição psicológica: a de estar assustado.



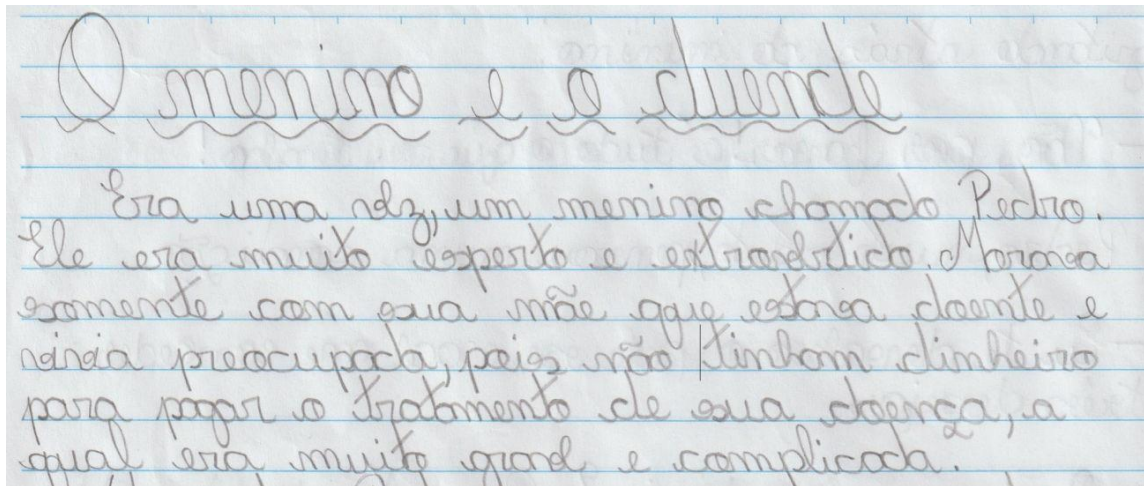
O menino ficou assustado por perceber que seus pedidos atrapalharam a sua vida e a vida de sua mãe ao invés de ajudar. Ele vai ao encontro do duende para tirar satisfação, mas permanece no mesmo estado emocional. O advérbio “ainda” estabelece, dentro do texto, essa manutenção do estado de espírito da personagem diante da situação de ter sido enganado.

Concluimos que a PF contém uma boa coesão verbal e demonstrou uma interessante progressão narrativa por meio dos diferentes tempos verbais que contém em seu enredo, destacando-se, pois, as correções e os trechos que foram acrescentados após a correção da PI.

Iniciemos, então, a análise das capacidades de coesão nominal.

Os mecanismos de coesão nominal, como já dissemos, são os responsáveis pela introdução e retomada de personagens dentro do conto (BRONCKART, 2003). No conto produzido pelo grupo 2, há um grande número de anáforas feitas por meio de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e sintagmas nominais, o que é comum em qualquer conto, mas focaremos nas retomadas que se referem aos três personagens principais: o duende, Pedro e a mãe de Pedro.

A personagem principal é introduzida por uma oração, “um menino chamado Pedro”, no primeiro parágrafo. Daí, uma séria anafórica se forma para estabelecer a retomada da personagem dentro do conto. A mãe de Pedro é introduzida pela expressão “sua mãe”. O pronome possessivo “sua”, nesse caso, refere-se a Pedro, o que fará com que, na maioria das ocasiões, a mãe seja retomada sempre como um ser que tem uma ligação com Pedro. Assim sendo, é a existência de Pedro dentro do conto que determinará a existência da mãe, já que o grupo optou por não nomeá-la. No primeiro parágrafo, temos o pronome pessoal “ele”, que retoma a personagem Pedro e apresenta algumas de suas características. Ainda no primeiro parágrafo, uma elipse do pronome “eles” entre o advérbio “não” e o verbo “tinham” retomam as personagens Pedro e a sua mãe:

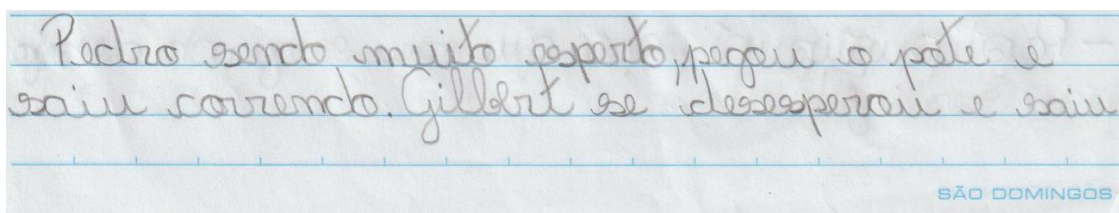


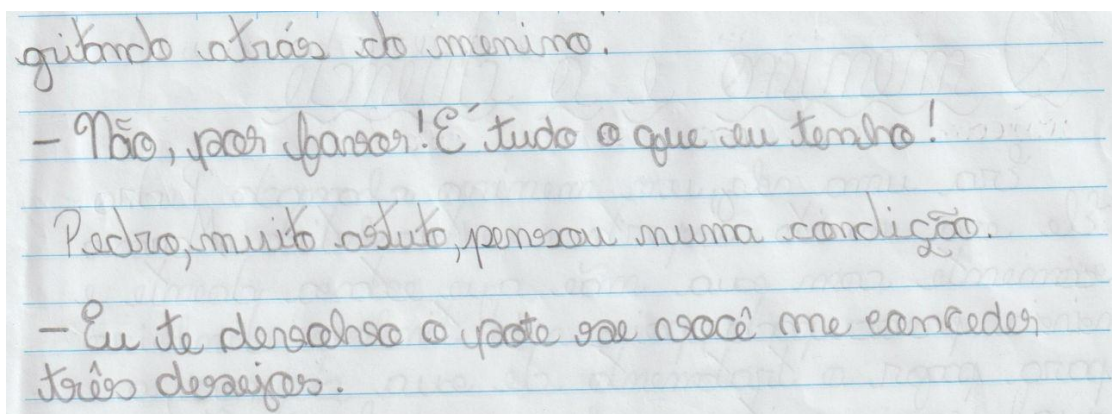
PF do conto "O menino e o duende" – grupo 2

No segundo parágrafo, houve o uso de uma elipse de pronome "ele" antes do verbo "avistou" após o advérbio "quando", em ambos os casos, retomando o nome Pedro. É no segundo parágrafo, também, que, por meio do sintagma nominal indefinido "um duende", introduziu-se a personagem duende.

Ao longo do texto, várias palavras e expressões vão fazendo retomadas das personagens. Para retomar o menino Pedro, no quarto parágrafo temos o sintagma "o menino". No parágrafo 9, essa personagem é retomada pelo pronome pessoal "eu" que antecede os pronomes "te" e "você" que retomam o duende.

Destacamos que tais retomadas de sentido que devem ser feitas por um possível leitor do conto foram facilitadas pelos autores, já que, os parágrafos 7 e 8 apontam-nos que o parágrafo 9 é um diálogo entre Pedro e o duende.

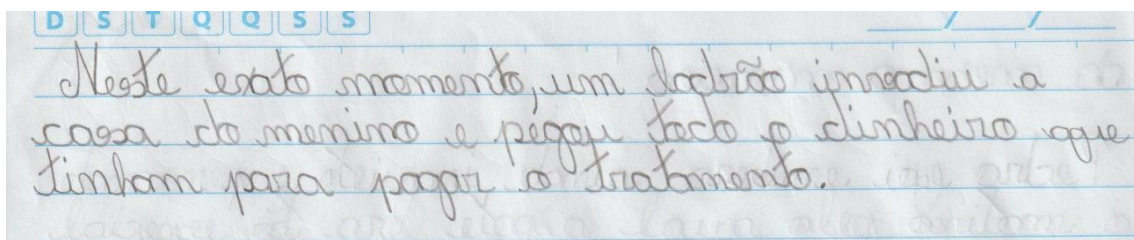




PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Os sintagmas “o menino” e “o garoto”, também foram usados pelo grupo 2 para referir-se a Pedro. A mãe de Pedro foi retomada pelo pronome “ela” e o sintagma “sua mãe”. Já o duende, que, inclusive é nomeado como Gilbert no parágrafo 7, é retomado, também, pelo sintagma “baixinho mágico”.

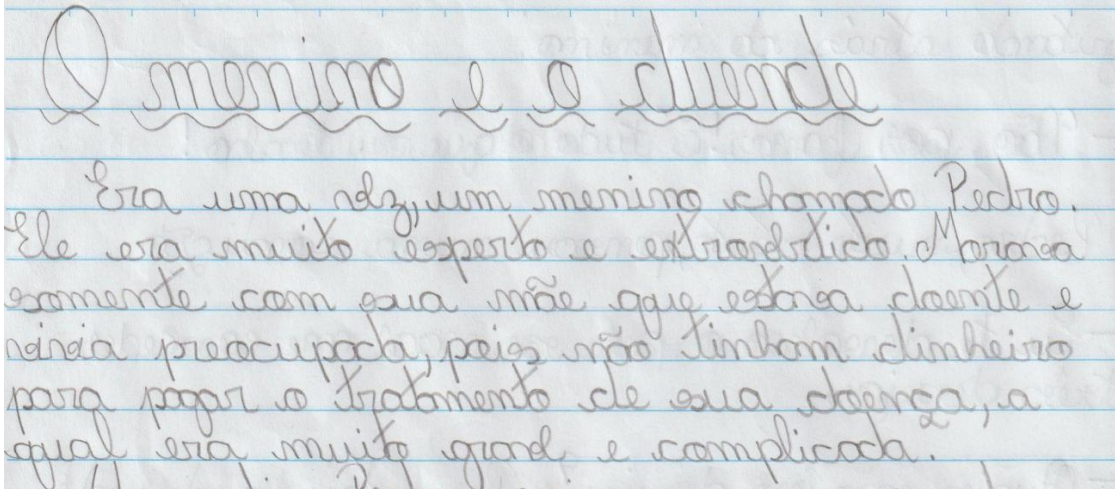
Considerando a extensão do texto produzido, acreditamos que o grupo 2 se demonstrou capaz de construir um número considerável de mecanismos de coesão nominal. Nesse quesito, não há muitas alterações entre a PI e PF, mas novamente destacamos que a introdução dos parágrafos 16 e 18, bem como, a melhor elaboração do parágrafo 1, ações estas, feitas pelo grupo 2 na PF, acabaram por fazer com que novos mecanismos de coesão fossem criados. Observemos o parágrafo 18:



PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

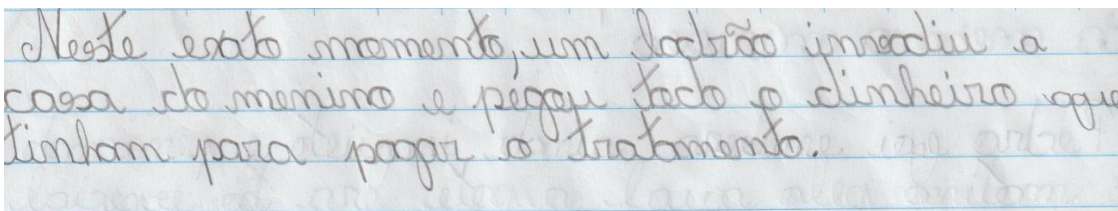
Nesse trecho, criado na PF para relatar a consequência do segundo pedido feito por Pedro, uma personagem secundária é introduzida pelo sintagma “um ladrão”. Na segunda linha, Pedro é retomado pela palavra “menino”. Ainda nesse mesmo parágrafo observamos o pronome relativo que, referente à palavra dinheiro e uma elipse do pronome “eles” antes da forma verbal “tinham”. Após a palavra tratamento, temos subtendida a expressão “da doença”, já que no primeiro parágrafo narrou-se sobre a grave enfermidade da mãe. Nesse parágrafo, no entanto, o grupo 2 poderia ter acrescentado mais alguma informação sobre o dinheiro que foi roubado, pois, gerou-se

uma contradição: No primeiro parágrafo narra-se que a mãe e o menino não tinham dinheiro para o tratamento.



PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Já no parágrafo 18 é dito que o ladrão roubou todo o dinheiro que tinham para o tratamento.



PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

O grupo poderia ter optado em dizer, no primeiro parágrafo, que a mãe e o menino não tinham “todo” o dinheiro para o tratamento ou que possuíam uma pequena parte desse dinheiro, pois, dessa forma, o texto ficaria coerente. Para nós, esse foi o mais grave equívoco cometido pelo grupo no que se refere à coerência da história dentro do enredo.

Mesmo assim, apontamos que o grupo 2 optou por diferentes mecanismos de coesão nominal ao longo do conto, o que, para nós, fez com que o texto ficasse mais agradável de ler, já que não houve repetições em demasia.

Adiante, analisaremos as modalizações utilizadas no presente conto.

Observemos abaixo, algumas modalizações lógicas, que são julgamentos apresentados como possíveis, prováveis ou improváveis (BRONCKART, 2003), feitas pelos alunos do grupo 2 no conto “O menino e o duende”:

- A incerteza do tempo em que se passa a história se dá pela expressão “era uma vez”;

- a marcação temporal “um dia” (parágrafo 2);
- a possibilidade de se devolver o pote ao duende no trecho “se você me conceder três desejos” (parágrafo 10);
- o acontecimento de algo improvável introduzido pela expressão “e por incrível que pareça” (parágrafo 16);
- a marcação temporal “um dia” (parágrafo 2);
- possibilidade, ainda que irônica, da presença de Pedro diante do duende – “Se não é o menino que roubou meu pote?” (parágrafo 23).

As modalizações apreciativas e deônticas, que, respectivamente, expressam um julgamento mais subjetivo de verdade (dizendo se é bom, ruim, etc) e de valores sociais (BRONCKART, 2003), não foram utilizadas pelo grupo 2. O conto possui mais modalizações pragmáticas, isso é, modalizações que introduzem ações praticadas pelas personagens:

- a) capacidade de ação marcada pelo pretérito imperfeito: “vivia preocupada” (parágrafo 1);
- b) capacidade de ação marcada pelo auxiliar de modalização no pretérito perfeito: “saiu correndo” (parágrafo 7);
- c) Capacidade de ação marcada pelo auxiliar de modalização no pretérito perfeito: “saiu gritando” (parágrafo 7);

O conto do grupo 2 não apresenta um grande número de modalizadores. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de que no texto não há muitos comentários ou avaliações do narrador ou das personagens sobre os fatos ocorridos. Há mais uma preocupação narrativa sem que, necessariamente, se faça um juízo de valores. Algumas avaliações como “esperto e extrovertido”, que lemos no parágrafo 1, são mais recorrentes, ou seja, o conto não procurou avaliar situações, mais sim, em maior parte, caracterizar personagens. Passemos para a análise do nosso último tópico: as vozes enunciativas.

A voz que assume a narração do conto é a de um narrador onisciente que caracteriza as personagens e prepara suas falas, uma vez que, o conto também possui discursos diretos que se realizam nos diálogos das personagens.

Pedro foi embora ainda inquieto e pensando o motivo pelo qual o pote era tão especial para o duende.
De repente, ele teve uma visão que mostrou que o pote era a fonte de vida do pequeno ser mágico.
- Ah! Então é por isso que ele gosta tanto do pote!
O menino voltou para a floresta à procura do duende.
- Duende, duende! Venha aqui!

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

No exemplo acima vemos o narrador em terceira pessoa contando os fatos da trama e as falas das personagens sendo inseridas por meio de travessões. O narrador, por algumas vezes, narra o conto de maneira mais informal, como se quisesse estabelecer uma aproximação com o leitor. No parágrafo 16, o narrador faz uma observação sobre a perda do emprego da mãe de Pedro com o comentário “por incrível que pareça”, o que dá ao conto um tom de informalidade, como se o narrador estivesse dialogando com o leitor.

É por incrível que pareça sua mãe acabou perdendo seu emprego.

PF do conto “O menino e o duende” – grupo 2

Essa aproximação do leitor por meio da voz do narrador fica ainda mais evidente no último parágrafo do texto, quando, por sua vez, o narrador parece responder uma pergunta que teria sido feita pelo leitor, esclarecendo, então, com uma resposta, a situação final do duende dentro da história.

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text is written in a cursive style and reads: "Então os pedidos foram concedidos; sua mãe se curou da doença, o laticão se arrependeu e devolveu o dinheiro, o trabalho de sua mãe melhorou e os dois mudaram de vida! E o duende? Ele ficou como seu pote todo feliz!"

PF do conto "O menino e o duende" – grupo 2

Concluimos que a SD elaborada por nós conseguiu levar os alunos do grupo 2 a melhorarem suas capacidades de produção textual, sobretudo, as capacidades discursivas, em que destacamos a melhoria do PF na redação da situação inicial, do conflito e no melhoramento das ações com inserções de novos parágrafos. Tendo concluído a análise do conto "O menino e o duende", passemos para a análise do grupo 3.

ANÁLISE DA PI E PF DO GRUPO 3

(A) Vaca da Juventude

Era uma vez um ^{doce} chocolate
Doce. Ele morava em uma casa simples em uma
fazenda chamada "Luz da Jôia" no litoral baiano.

~~Um~~ em um certo dia passou
um carrozão perto de sua
casa vendendo legumes, e
fazendeiro indo comprar os legu-
meiros que havia uma viagem
abandonado e sem fome e decidiu
ir dar um docinho leguminoso para
ela, pois sempre os legumes
rapidamente após não se fez
nada voltando para casa
perceber que a vaca estava
no seguinte, quando a vaca chegou na
fazenda do Cleber e o deixou entrar ela ficou de mais.

Então, Cleber foi tirar o leite da vaca para tomar o seu
café da tarde. Seu vizinho Roberto descobriu o truque e o
leite, de que algo aconteceu, quando Cleber levou o seu
café com leite da sua vaca, ele respirou os seus 20
anos. Roberto ficou muito confuso e falou: pensou
- Eu preciso muito pegar uma vaca, eu ficarei rico.
~~Roberto viu que Cleber não estava mais lá, ele começou~~
desenhar um plano para roubar a vaca
no dia seguinte.

~~Almas il seca de amizade~~

~~Um dia Beltrame~~

~~de dia seguinte Pedro estava~~
certo dia

de dia seguinte Cleber usou uma
checa de idmeo para dar uma
volta como sempre fazia e Pedro
aproveitou para subir a vara.

Então ele pegou a vara e a
escondeu, quando Cleber notou, o
cão encontrou a vara, ele ficou
desesperado, e o cão
encontrou, ele falou com

Pedro e o mesmo amentou,
dizendo que não viu nada,

mas Cleber continuou a
procurar, e o cão foi tarde
da noite ele viu a luz da

casa de Pedro acesa, e
estranhou, porque ele sempre dor-
mia cedo, viu uma janela

aberta e resolveu ver, quando
chegou viu a vara, ele ficou
muito decepcionado, e resolveu

dar uma lição ao seu
vizinho.

na manhã seguinte ele acordou
e foi falar com Pedro, e
começou a contar que a vara

D

era muito especial e que
 se tornasse bastante do leite,
 a pessoa ficava jovem, e
 tinha uma aparência mais
 bonita.

Roberto queria muito fazer
 isso, logo depois que Cleber
 saiu, ele começou a tirar
 leite da vaca e depois
 começou a beber, no total ele
 bebeu 35 copos de leite,
 ele foi ficando cada vez
 mais jovem, até que nasceu
 um bebê.

Cleber viu tudo, entrou
 na casa, pegou ~~o bebê~~ e
 saiu ele correndo para
 se tornar uma pessoa cada
 vez melhor.

uma
 vez
 sem
 foi
 não
 que

.GOS

PF do conto "A vaca da juventude – grupo 3.

na vida da juventude

Em uma vez um coqueiro chamado Cleber. Ele morava em uma fazenda chamada "Viz d'Água" (na cidade de Ubatuba).

Um dia, passou uma carrua feita de uma madeira vendendo legumes. O coqueiro foi comprar alguma e, percebeu que havia uma saca abandonada e com muita fome. Mesmo não tendo muito dinheiro, ajudou a pobrezinha. Ela comeu os legumes rapidamente e começou a seguir o coqueiro até a sua fazenda. Cleber percebeu que a saca estava vazia e a vendadora ficou com ela.

Passou-se um dia e Cleber foi à casa da mãe para ver seu café da manhã. Seu vizinho se aproximou da porta da casa e disse algumas palavras mágicas com elas: Cleber ficou 10 vezes mais magro. Roberta ficou muito confusa e pensou:

- Eu preciso pagar aquela saca para ficar mais jovem.

Ele começou a dar um plano para a mãe seguinte.

No dia seguinte Cleber levou uma chapa da almoxarica para dar uma volta como sempre fazia e Roberta apareceu para ajudar a saca.

Então, ele pegou a saca e a vendeu. Quando Cleber voltou, sua mãe viu a saca e, por isso ficou desesperada, procurou a mãe e contou com tudo o que aconteceu.

data . . .
S T Q Q S S D

Ele resolveu falar com Roberto e que ele mentiu dizendo que não viu, Cabelo continuou a procurar e já tarde da noite ele viu a luz da casa de Roberto e entrou porque ele sempre dormia ali. Viu uma mulher e resolveu olhar, quando chegou viu a vaca e ficou muito decepcionado, e resolveu dar uma dica mas não sabia qual.

Da manhã seguinte Cabelo foi falar com Roberto, e começou contar que a vaca era muito especial e que era diferente das outras da fazenda, mais jovem e mais bonita.

Roberto queria muito ficar jovem, logo depois que Cabelo falou, Roberto começou olhar a vaca, mas logo ele viu 35 copos e se resolveu que ele queria cada vez mais jovem até virar um bebê.

Cabelo viu tudo, entrou na casa pegou Roberto e decidiu que ele criaria como se fosse sua filha e se uniu com a mãe dele um bebê. Pegou essa menina de volta e tomou da vaca um pouco diferente para poder viver com saúde para criar a sua filha.

Quomby / ~~do~~ dratuz A / davis / Gustavo H / Pedro Pauls / Suiza / Evelyn

Quadro 16 – Capacidades de ação – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude

	PI	PF
Objetivo:	Quase	Totalmente
		A segunda

Produzir um texto criado dentro da estrutura de um conto popular.	totalmente A primeira versão já se apresenta quase que totalmente dentro do objetivo, mas os parágrafos e as fases do conto estão mal divididas, necessitando, pois, de uma melhoria em relação a estética e a estrutura física do texto.	versão adéqua-se às questões estruturais do gênero conto. Rabiscos e rascunhos foram retirados e o texto ficou mais organizado estrutural e visualmente.
Enunciador: Um narrador onisciente e indefinido ou uma personagem da história.	Totalmente O grupo optou por um narrador onisciente que narra e comenta os fatos da trama. Opta-se por um narrador onisciente que conta a história e faz reflexões sobre os fatos.	Totalmente Mantêm-se as características do narrador. Na segunda versão, manteve-se essa capacidade.
Destinatário: Leitores interessados em narrativas populares.	Totalmente Os autores escreveram adequadamente para o público alvo previsto.	Totalmente Na segunda versão, manteve-se essa capacidade.

O conto “A vaca da juventude” produzido pelo grupo 3 é um conto repleto de fantasia e acontecimentos inesperados. Em seu enredo, narra-se a história de Cleber (na PF), um homem simples que encontra uma vaca abandonada e resolve alimentá-la e levá-la para a sua casa. Ao experimentar o leite da vaca, Cleber percebe que ficou mais

jovem, descobrindo, assim, que a vaca era um ser mágico. Impulsionado pela inveja, o seu vizinho rouba a sua vaca para se valer de seus poderes. Ao descobrir que havia sido roubado pelo seu vizinho, Cleber, astutamente, o engana para que tome muito do leite da juventude. Como consequência, o seu vizinho acaba ficando jovem demais, a ponto de voltar a ser um bebê. Ao fim da história, Cleber retoma a sua vaca e decide adotar o seu vizinho para que possa educá-lo e transformá-lo em uma pessoa melhor.

O conto atingiu, em parte, os objetivos que esperávamos. Ele está dentro da estrutura do conto: possui um início, um conflito, ações, clímax e desfecho. Aprofundaremos sobre cada uma dessas partes no quadro 17 – capacidades discursivas. Apontamos, no entanto, que a PI possui uma organização inadequada. O texto está com várias rasuras e não possui uma correta divisão em parágrafos, o que torna a leitura difícil e cansativa. Na PF, o texto apresenta-se organizado em parágrafos e esteticamente mais bem apresentável.

O texto é narrado por um narrador onisciente e o discurso indireto é predominante, ocorrendo o discurso direto em apenas uma ocasião (parágrafo 4). Sendo assim, o texto não apresenta muitas falas, cabendo ao narrador descrever as cenas e fazer observações sobre as personagens, já que no conto não há comentários de juízo de valor moral.

Em relação ao público alvo que estabelecemos para o grupo 3, no caso, os seus colegas dos 7º e 6º anos do ensino fundamental, consideramos que o texto é coerente para esse público, pois possui uma linguagem de fácil entendimento provoca humor e entretenimento. Tal como esperamos de um conto popular, o texto “A vaca da juventude” possui valores subjetivos e representações simbólicas de valores em suas personagens. No entanto, não é um texto moralista, respeitando, dessa forma, o que já apontamos ser uma das características desse gênero segundo Azevedo (2007). Portanto, o conto do grupo 3 apresentou, desde a PI, um texto que traz um narrador onisciente que narra no pretérito e que possui uma linguagem e uma mensagem interessante e coerente para o seu público alvo.

As turmas de alunos espectadores dessa história ficaram envolvidas com a trama e, logo de início, acharam cativante uma história que trazia uma vaca como objeto capaz de trazer a juventude ao invés de uma fonte, como tradicionalmente se é conhecido. A maior dificuldade do grupo 3 deu-se em relação à organização textual em parágrafos e em estabelecer uma boa divisão e conexão entre as fases do conto.

Como se pode observar por meio das imagens da PI e PF, há uma melhoria considerável nos aspectos de organização e apresentação estrutural do conto. Por isso consideramos que a PF, escrita após os módulos de intervenção da nossa SD, representa uma evolução de escrita e de planejamento textual por parte dos alunos do grupo 3.



Grupo 3 contando o conto produzido por eles para os alunos da E.E São Francisco de Assis. Arquivo Pessoal.

Tendo recorrido sobre as capacidades de ação do grupo 3, passemos adiante para analisar o quadro 17 – capacidades discursivas.

Quadro 17 – Capacidades discursivas – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude

	PI	PF
Criação de um título.	Totalmente	Totalmente
	Apresenta	Apresenta

	título coerente e que nomeia o conto.	título coerente e que nomeia o conto.
<p>Criação de uma situação inicial:</p> <p>Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>Apresenta tempo, lugar e a personagem principal, mas o texto possui pontuação inadequada rabiscos e a parte inicial se confunde com o conflito.</p>	<p>Totalmente</p> <p>O grupo melhorou a paragrafação da situação inicial que, agora, contém dois parágrafos. Houve melhoria na pontuação e na reescrita do conto.</p>
<p>Criação de uma complicação:</p> <p>Fase em que uma perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>O conto possui uma complicação que pode ser facilmente identificada, embora tenha sido introduzida por uma conjunção que julgamos pouca adequada. Na PI, essa etapa está mal pontuada e apresenta rasuras.</p>	<p>Totalmente</p> <p>O conflito inicia-se por uma expressão temporal adequada e passou por uma revisão textual. Tem melhor aparência estética e melhor pontuação.</p>
<p>Criação de ações:</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>A PI já apresenta ações geradas pelo conflito (parágrafo 3), mas essa etapa apresenta problemas na pontuação e na</p>	<p>Totalmente</p> <p>O grupo 3 conseguiu melhorar a pontuação a paragrafação dessa fase. Já não há mais rasuras na PF.</p>

	divisão de parágrafos, além de conter rasuras.	
Criação de um clímax: Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.	Totalmente O conto apresenta uma fase de clímax, mas essa fase está mal pontuada.	Totalmente Apresenta clímax de forma satisfatória.
Criação de um desfecho: Explicita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.	Quase totalmente Apresenta um desfecho para a trama, mas finaliza o conto de maneira pouco criativa e contém rasuras.	Totalmente Apresenta informações que foram acrescentadas e que melhoraram a narração do desfecho, além de não conter mais nenhuma rasura.
Uso de sequências: Sequência narrativa em que se pode distinguir fases. (ADAM, 1992)	Parcialmente O conto apresenta todas as suas fases, no entanto, a má pontuação e a má paragrafação do texto dificultam a leitura e a percepção dos acontecimentos em cada etapa.	Totalmente A última produção apresentou-se dentro da sequência narrativa. O conflito está bem marcado e não se confunde com a situação inicial com o conflito. As outras etapas estão bem divididas e com marcações corretas.

Sobre o título, o conto do grupo 3 faz uma analogia à “fonte da juventude”, mito grego que narra a história de um rio que, por jorrar do Monte Olimpo, lar dos deuses, possuía o poder de deixar mais jovem quem bebesse de suas águas. Há muitas outras versões desse mito que é bastante conhecido pelos alunos por meio de filmes, desenhos animados, livros etc. Exatamente por isso, o título “A vaca da juventude” provocou curiosidade em seus espectadores que ficavam curiosos para saber como uma vaca poderia, mesmo dentro de uma história fictícia, promover a juventude para alguém. O título do conto é o mesmo, tanto na PI quanto na PF, e consideramos adequado e criativo para a nossa proposta de produção.

A situação inicial do conto apresenta ao leitor a personagem principal, o ambiente em que vivia a personagem e a situação do encontro da personagem com uma vaca esfomeada. Na PI, no primeiro parágrafo, a personagem principal é apresentada como “José”. Já no segundo parágrafo, a personagem passa a ser chamada de “Cléber” o que, para nós, mostra a falta de atenção do grupo 3 ao redigir a primeira versão do conto. Esse equívoco foi corrigido no PF, onde se manteve, unicamente, o nome Cléber.

O segundo parágrafo do conto praticamente não contém vírgulas e todo o parágrafo é um único período. Após revisão, o grupo 3 introduziu vírgulas e pontos finais, demonstrando, assim, uma evolução na escrita.

O grupo 3, em relação aos outros grupos, mostrou-se, no momento da PI, mais apático e descomprometido com a prática da escrita. Embora, desde o início, tenham apresentado boas ideias para um enredo, não se sentiam estimulados para escrever. Ao serem indagados sobre essa postura, os alunos disseram que os textos serviam apenas para o professor corrigir, e que, após o término do trabalho, não fariam mais nada com o conto escrito. Foi necessário, mais uma vez, esclarecê-los que aquela produção escrita seria a base de uma apresentação de contos que seria feita por eles e assistida pelos colegas de outras salas e que, também, seria filmada, e que, sendo assim, deveria ser bem feita e exigir, por parte deles, uma postura mais responsável.

Após passarem pelos módulos da SD, esses alunos tornaram-se mais atentos em relação à produção textual. A visão que construíram no decorrer de suas vidas escolares sobre o que é produzir textos em sala era a de que aquilo não tinha utilidade e que não necessitava de capricho para ser feito. No entanto, quando perceberam as condições de produção e que todo aquele trabalho escrito tinha um objetivo, engajaram-se na proposta tanto quanto os outros grupos. O grupo 3 foi o único, dentre os quatro que

formamos, que apresentou esse comportamento. O envolvimento do grupo com a qualidade do texto pode ser observado nas PI e PF das situações iniciais do conto.

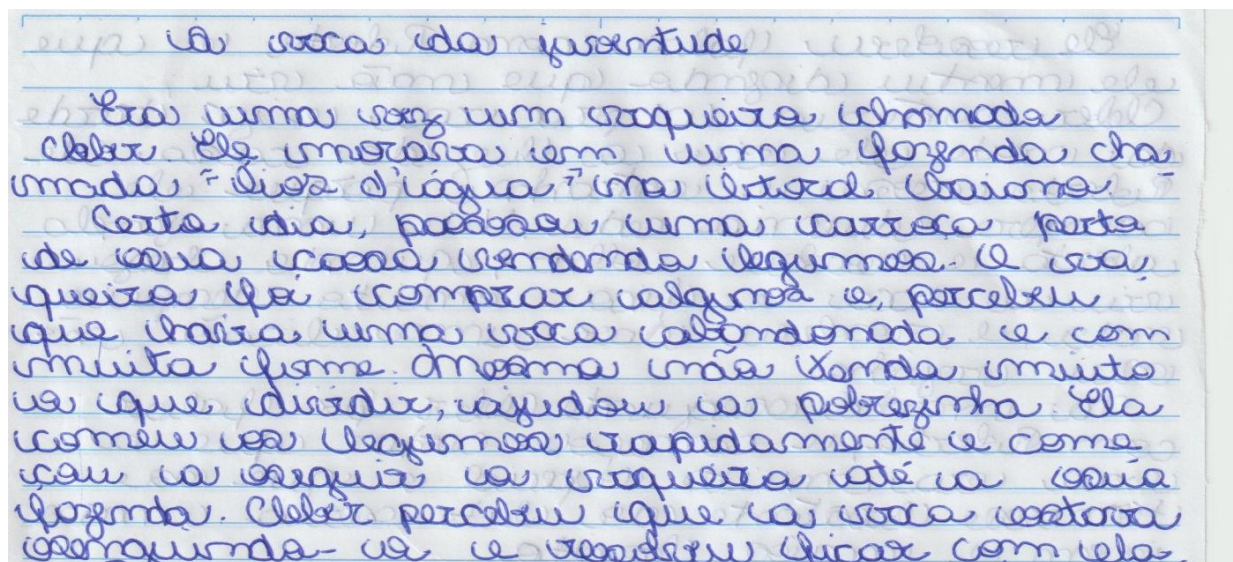
(A) (vaca) da Juventude

Era, uma vez, um ^{lorentista} ~~chamado~~ chamado José. Ele morava em uma casa simples em uma fazenda chamada "Luz da Juventude" no litoral baiano.

Então em um certo dia passou um carrozão perto de sua casa vendendo legumes, e percebeu que havia uma moça almoreada e com fome e decidiu dar um dos legumes para ela, pois sempre os legumes rapidamente após isso se fosse mais vendidos para casa. Percebeu que a moça estava se perguntando quando a vaca chegou na fazenda de Cleber e a deixou entrar ela ficou de mais.

Então Cleber foi...

PI do conto "A vaca da juventude" – grupo 3



PF do conto “A vaca da Juventude” – grupo 3

A PF, em comparação com a PI, apresenta melhor uso dos pontos finais e das vírgulas. Se na PI o segundo parágrafo só continha um ponto final, pois, todo o parágrafo se dá sem pontuação para determinar os finais dos períodos e frases que o compõem, já na PF pudemos contar cinco pontos finais. Lendo os dois trechos acima, vemos que as frases e os períodos que compõem o parágrafo 2 estão mais bem marcados, o que proporciona uma melhor leitura do conto. Há também outras correções que serão aprofundadas nos próximos quadros. No que se refere especificamente à criação de uma situação inicial, afirmamos que o grupo 3 apresentou evolução na escrita e na organização do texto na PF.

É no conflito do conto que se revela a questão fantástica da história. Nessa fase a personagem Cléber descobre que a vaca que encontrou abandonada era um ser mágico cujo leite deixa mais jovem quem o toma. Na PI, o conflito se inicia, indevidamente, pela conjunção “então” no terceiro parágrafo. Abordaremos mais profundamente sobre esse equívoco logo a diante. Tal como se deu na situação inicial, o conflito não possui uma boa divisão dos seus períodos e frase devida à ausência de pontuação. Contém, também, um trecho bem confuso em que lê: “[...] quando Cleber bebeu o seu leite da sua vaca, ele regrediu os seus 20 anos”. A intenção do grupo era a de narrar que Cleber ficou 20 anos mais jovem após ter bebido o leite da vaca. No entanto, o trecho “regrediu os seus 20 anos” pode levar-nos a interpretar tanto que Cleber voltou aos seus 20 anos (regrediu aos seus 20 anos) quanto que ele tenha perdido 20 anos. O pronome “seu” e “sua” também acaba por deixar confuso se o leite era de Cleber, da vaca ou se a Cleber pertencia o leite e a vaca. Claro que o leitor atento pode construir os sentidos

pretendidos pelos autores por meio do contexto do conto. Mas isso não elimina o fato de que a escrita, por parte dos alunos, está obscura. Além disso, contém rabiscos e partes rasuradas.

Na PF, o conto inicia-se por um trecho que nos remete a uma questão temporal dentro do conto “Passou-se um dia e Cleber foi tirar o leite...” Percebemos, então, a primeira mudança positiva do conflito da PF. Observamos também que o grupo 3 optou por fazer uma nova divisão de parágrafo. Agora, o conflito está dividido em três parágrafos e contém trechos mais bem pontuados como se pode observar no parágrafo 3. Outra mudança que ocorre nessa fase é a fala da personagem Roberto sendo marcado por meio do discurso direto com travessão. Essas mudanças deixaram a fase do conflito mais clara e demonstram as melhorias que os alunos conseguiriam produzir na PF em relação à PI.

Após a fase do conflito, temos a fase das ações que são geradas pela instabilidade que o conflito gera dentro do conto. Sendo assim, narra-se no texto que, movido pela ambição, Roberto decide bolar um plano para roubar a vaca da juventude de Cleber. Roberto espera Cleber sair após o almoço e rouba a sua vaca. Roberto acaba descobrindo que fora roubado pelo próprio e, por isso, prepara outro plano para vingarse.

De início, em nossa análise sobre a fase das ações na PI e na PF, trazemos novamente à tona o que evidenciamos no capítulo 6 da presente dissertação. Nesse capítulo, falamos sobre o gênero conto popular e ressaltamos que, segundo Azevedo (2007), o conto popular não se prende a uma moral ingênua e que, ao contrário das fábulas, não era moralista. Ora, percebemos que o conto “A vaca da juventude” apresenta um sujeito de caráter duvidoso, o vizinho Roberto, que se mostra capaz de roubar algo para poder ter benefícios egoístas. Por outro lado, o herói do conto, Cleber, ao descobrir as trapaças do seu vizinho, não se comporta de maneira exemplar perdendo e aceitando o erro de Roberto, ele logo trama um plano para ter de volta o que lhe pertencia e dar uma lição no vizinho larápio.

Afirmamos, assim, que o grupo 3 expressou em seu conto ações que, embora simbólicas, estão bem próximas do comportamento humano. A astúcia, a capacidade de “dar a volta por cima”, o desprendimento do moralismo social e a coragem são características comuns das personagens principais dos contos populares e podem ser observadas no conto “A vaca da juventude”.

Em relação ao processo de escrita, a PI inicial também apresenta uma falha em relação à pontuação. Dividido em dois parágrafos, a fase das ações na PI percebemos que o ponto final foi utilizado somente para pontuar o final de cada parágrafo. No parágrafo 3, isso não compromete o texto, mas no parágrafo 4 que contém mais relatos sobre o sumiço da vaca, consideramos que o texto deveria ter mais períodos marcados com ponto final ou outro sinal gráfico. Também notamos, na PI, rabiscos e rasuras.

Podemos afirmar que a fase das ações na PF do grupo 3 demonstrou melhorias, pois, além de não apresentar mais nenhuma rasura, possui, agora, uma melhor pontuação. Ainda dividida em dois parágrafos, a fase das ações da PF apresenta períodos e frases mais bem pontuados, ainda que o achemos excessivos o uso da conjunção “e” em toda a fase das ações.

O Clímax do conto narra o plano de Cleber para ter de volta a sua vaca e dar uma lição em Roberto. Para isso, Cleber diz a Roberto que a vaca era mágica e possuía um leite especial que deixava mais jovem e bonita quem o consumia. Mas enfatizou que era necessário que se tomasse bastante leite para que se obtivesse o resultado. Dessa forma, Roberto bebe 35 copos de leite de uma vez e vai ficando cada vez mais jovem. Acontece que ele vai ficando jovem demais, até que, então, torna-se um bebê. Esse clímax nos faz lembrar o conto popular nordestino “Pedro Malasartes e a sopa de pedra” que, a propósito, fez parte da nossa SD. Nesse conto popular, a personagem Pedro Malasarte vale-se da avareza de uma velha para convencê-la a lhe dar ingredientes para fazer uma sopa de pedra. Curiosa para saber como seria a tal sopa, a velha fornece tudo o que Pedro lhe pedia. Ao final, Pedro retira as pedras da panela e serve somente a sopa com os ingredientes, ou seja, ele utiliza os defeitos da velha avarenta contra ela mesma.

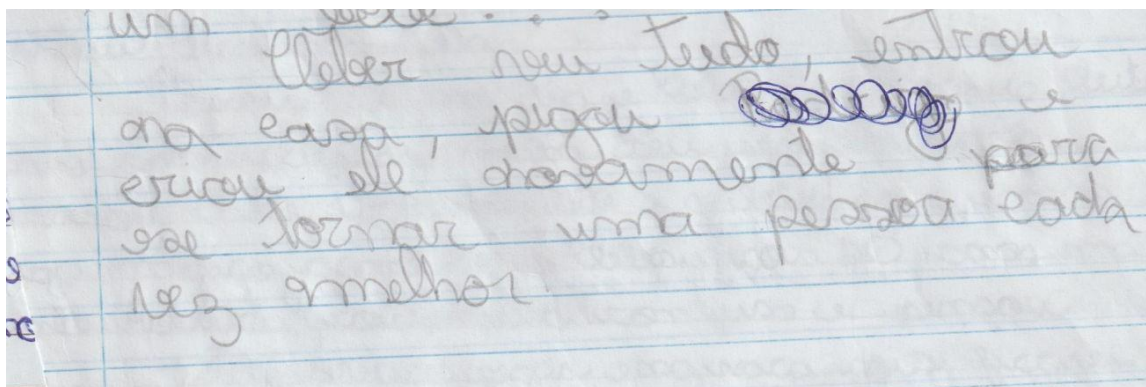
O conto “A vaca da juventude” traz, em seu clímax, algo parecido, afinal, Cleber se vale da ganância de Roberto para levá-lo a beber o leite de juventude de maneira demasiada, o que o leva a se tornar um bebê. Essa astúcia do herói que derrota o inimigo apenas pela inteligência se fez presente no conto do grupo 2 e agora o observamos no grupo 3. Afirmamos, então, que propiciar aos alunos contatos com os mais variados títulos do gênero com o qual se quer trabalhar enriquece o repertório criativo do aluno e o leva a produzir textos cada vez mais próximos do que se almeja dentro do projeto de ensino.

Na PI, a divisão de parágrafos já está adequada. Mas a pontuação, assim como as fases anteriores do conto, também não foi bem executada, sobretudo no parágrafo 5. Apontamos, inclusive, um mau uso das reticências ao final desse parágrafo.

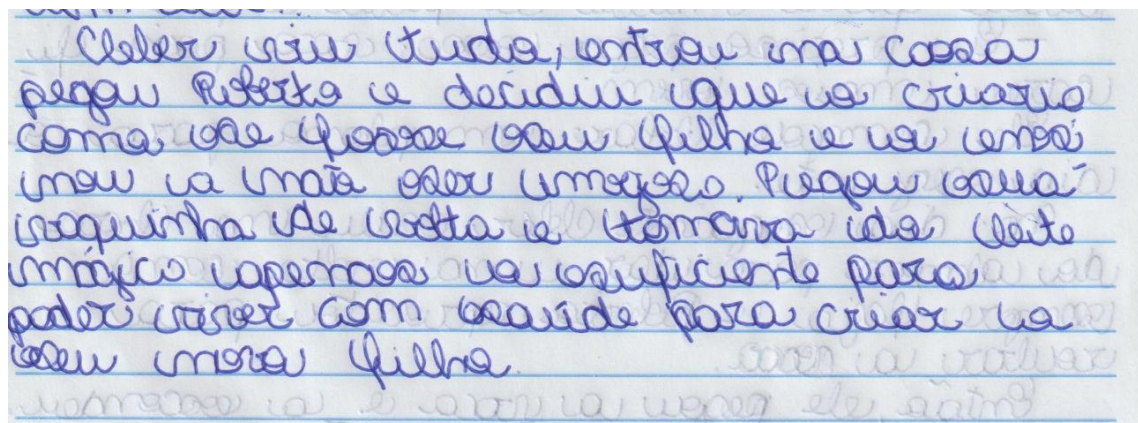
O desfecho do conto narra a vitória de Cleber que consegue a sua vaquinha e volta e decide criar Roberto, que virara um bebê, de modo que o eduque para que se torne uma pessoa melhor. Além da humildade se sobrepor a inveja, o desfecho desse conto revela a segunda oportunidade que Roberto terá para se tornar uma pessoa menos invejosa e mais humana.

A PI apresenta-nos um desfecho raso que não se aprofunda em mostrar exatamente o que acabamos abordar logo acima: a humildade de Cleber em “recriar” Roberto dando-lhe uma educação melhor e a segunda chance que a vida dá ao mal vizinho para que ele se torne uma pessoa diferente. O pequeno parágrafo contém rabisco e o pronome “ele” foi mal utilizado, pois, dentro do texto, tenta estabelecer uma função anafórica que gerar ambiguidade, já que retoma um termo que está no parágrafo anterior, ou seja, muito distante.

Já a PF apresenta um parágrafo diferente com mais detalhes sobre a cena final e um último comentário muito pertinente em relação a Cleber e a sua opção de adoção do, agora, bebê Roberto. Vejamos a diferença entre os parágrafos:



PI do conto “A vaca da juventude” – grupo 3



PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

Concluimos que o grupo 3 conseguiu desenvolver suas capacidades discursivas, afinal, a PF se mostra mais bem elaborada e com sequencialidade, a qual descrevemos abaixo.

- a) Era uma vez um vaqueiro chamado Cleber que encontra uma vaca esfomeada e abandonada. De bom coração, Cleber decide levá-la para casa.
- b) Cleber descobre que a vaca era na verdade uma “vaca da juventude” e que quando bebesse o seu leite ficaria mais jovem. No entanto, o seu vizinho também descobre que a vaca era um ser mágico e decide roubá-la.
- c) Roberto, o vizinho ladrão de Cleber, consegue roubar a vaca, mas o esperto vaqueiro acaba descobrindo tudo sobre o roubo e elabora um plano para dar uma lição em Roberto.
- d) Cleber finge não saber que Roberto era o ladrão e faz comentários sobre os poderes do leite da vaca, induzindo, assim, Roberto a beber vários copos de leite. Isso faz com que o vizinho ladrão se transforme em um bebê.
- e) Após o vizinho cair na armadilha de Cleber, a história tem o seu fim: Cleber resolve adotar o bebê e recriá-lo ensinando-o a não ser invejoso e, logicamente, retoma a sua vaca da juventude.

Tendo discorrido sobre as capacidades discursivas desenvolvidas no conto “A vaca da juventude”, produzido pelo grupo 3, e chegado à conclusão de que a SD que elaboramos auxiliou os alunos desse grupo a desenvolverem tais capacidades, passemos para a análise do quadro 18 – capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 18 – Capacidades linguístico-discursivas – grupo 3 – Conto: A vaca da juventude

	<u>PI</u>	<u>PF</u>
<p>Conexão:</p> <p>Mecanismos que contribuem para marcar as articulações temáticas.</p>	<p>Parcialmente:</p> <p>O texto apresenta as fases previstas para o conto, porém, de forma pouco organizada. Há usos inadequados de conjunções e má paragrafação. Embora o conto contenha as fases esperadas para um conto, a conexão entre as fases está confusa.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O grupo 2 conseguiu melhorar a divisão de parágrafos e estabelecer melhores conexões.</p> <p>Passou-se um dia = articulação entre a situação inicial e o conflito do texto.</p> <p>No dia seguinte (parágrafo 6) = articulação entre o conflito e as ações.</p> <p>Então (parágrafo 7) = articulação entre a primeira e a segunda parte das ações.</p> <p>Na manhã seguinte = (parágrafo 9) = articulação entre a fase das ações e o clímax.</p> <p>Cleber viu tudo = oração que faz a articulação entre a fase do clímax e o desfecho.</p>
<p>Coesão verbal:</p> <p>Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos</p>	<p>Totalmente</p> <p>O texto apresenta como tempo dominante o</p>	<p>Totalmente.</p> <p>O grupo manteve essa capacidade na PF.</p>

<p>processos (estados, acontecimentos ou ações).</p>	<p>pretérito perfeito, pois tal tempo verbal foi utilizado para narrar as ações do conteúdo temático do conto. O gerúndio também foi utilizado com esse mesmo propósito pelos autores.</p>	
<p>Coesão nominal:</p> <p>Pronomes em terceira pessoa; Pronomes relativos e demonstrativos; Locuções adjetivas, sintagmas nominais.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>No conto, percebemos o uso de pronomes pessoais, relativos e possessivos em funções anafóricas. Mas, em alguns parágrafos, há usos redundantes de pronomes e trechos cuja escrita dificulta a retomada de elementos linguísticos.</p>	<p>Quase Totalmente</p> <p>O grupo 3 apresenta um PF mais bem organizada textualmente, com eliminações de pronomes redundantes e corrigiu-se a confusão em relação ao nome da personagem principal. Mas ainda houve falta de atenção na escrita do parágrafo 8 cuja introdução está confusa e a retomada de elementos anteriores poderia ter sido feita da maneira mais bem elaborada, tal como mostraremos em nossa análise.</p>
<p>Modalização:</p> <p>Advérbios; Locuções adverbiais de tempo, de modo, de lugar, de intensidade.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O texto apresenta utilização correta de modalizações.</p>	<p>Totalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a incerteza em relação ao tempo da história é marcada pela

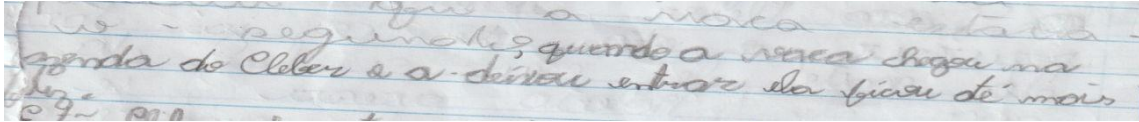
		<p>expressão “Era uma vez” no início do primeiro parágrafo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • a incerteza do lugar onde ocorre a história é marcada pela locução adverbial de lugar “em uma fazenda” (parágrafo 1); • o modo como a vaquinha comeu os legumes é marcado pelo advérbio rapidamente (parágrafo 2); • a indeterminação do tempo é marcada pela locução “um dia” (parágrafo 3); • o possível desaparecimento da vaca está marcado por
--	--	---

		<p>uma locução adverbial de lugar que dá a ideia de imprecisão do paradeiro do animal: “lugar nenhum” (parágrafo 7)</p>
<p>Vozes:</p> <p>Discurso indireto, e direto e indireto.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>O conto apresenta um narrador onisciente que narra os fatos e, de forma subjetiva, faz alguns comentários que dão ao conto um tom de informalidade, deixando, pois, o texto com características bem próprias da narração que se espera em um conto popular. Há ocorrência da fala de uma personagem em um parágrafo.</p>	<p>Totalmente:</p> <p>Mantêm-se essa capacidade na PF. Não observamos grandes mudanças em relação às vozes do texto, mas, certamente, devida a melhoria da capacidade de coesão nominal, na PF podemos perceber melhor a narração do conto.</p>

Sobre a conexão, notamos que a PI apresenta um texto desorganizado cujas fases e parágrafos são mal introduzidos. O primeiro parágrafo é iniciado corretamente pela expressão “Era uma vez”. Mas o segundo parágrafo, que é a segunda parte da

apresentação inicial, é introduzido pela expressão redundante “um certo”, que, na PF, retirou-se o pronome indefinido “um” ficando, pois, a expressão “certo dia”. Essa expressão mostra a indefinição temporal e faz a ligação entre o primeiro e o segundo parágrafo.

A introdução do conflito, que se dá no terceiro parágrafo da PI, é feita pela conjunção “então”. Mas o parágrafo anterior termina com o seguinte trecho:



(“quando a vaca chegou na fazenda do Cleber a deixou entrar ela ficou até mais feliz”)

Percebemos que o terceiro parágrafo não é uma conclusão do segundo, assim o uso de “então”, como conectivo, entre os dois parágrafos, está equivocado. Acreditamos que o “então” utilizado pelo grupo, especificamente nesse caso, simbolize mais uma marca de oralidade.

Na PF, o conflito inicia-se com uma oração que traz a ideia de passagem de tempo cronológico dentro do conto: “Passou-se um dia...” (parágrafo 3). Essa passagem está adequada e, além de introduzir o conflito da PF, faz com que o conto se torne mais dinâmico em relação à PI.

As ações da PI são iniciadas após uma frase rabiscada e com o pronome “ele” redigido em letra minúscula. Tanto pela falta de elementos linguísticos quanto pela pouca organização textual e estética é difícil fazer a leitura desse trecho do terceiro parágrafo. Na PF, o início das ações se dá no sexto parágrafo. Isso mostra como o texto já possui mais divisões. A fase das ações é iniciada por uma expressão que, assim como no conflito, dá uma ideia cronológica ao conto: “No dia seguinte...”. Além de melhorar o texto esteticamente, ao optar por essas expressões que dão ao conto a noção de passagem de tempo, o grupo 3 conseguiu fazer com que o conto ficasse mais cadenciado, transmitindo ao leitor uma história em que se pode sentir o passar do tempo dentro da ficção, algo bem diferente da PI que apresenta um texto menos elaborado devida a falta de pontuação, do não uso de bons elementos linguísticos de sequencialização e da má organização visual.

O clímax, tanto na PI quanto na PF, é introduzido, também, por uma expressão que dá ideia de tempo. Dessa vez, a locução adverbial de tempo “Na manhã seguinte”

marca o início da fase. Na PI o clímax se encontra nos parágrafos 4 e 5, já na PF, nos parágrafos 9 e 10.

O desfecho do conto é marcado, no último parágrafo, com uma oração que narra uma ação da personagem: “Cleber viu tudo”. Essa marcação foi escrita tanto na PI quanto na PF, mas, na PF, o desfecho discorre mais detalhes e finaliza a história de uma forma menos rasa como já comentamos anteriormente.

Passemos para a análise da coesão verbal do conto “A vaca da juventude”.

Tanto a PI quanto a PF tem como tempos bases o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, sendo o pretérito perfeito o tempo mais utilizado no conto. Mais uma vez, percebemos que os alunos utilizaram o pretérito imperfeito para narrarem ações habituais e o pretérito perfeito para narrarem ações específicas, que ocorreram uma única vez. Dentro do conto, o pretérito imperfeito é tido como um pano de fundo que traz ações relativas à progressão da atividade narrativa. Já o pretérito perfeito traz as ações relativas à progressão efetiva dos processos constitutivos do conteúdo temático (BRONCKART, 2003).

Mais especificamente, o pretérito perfeito e o imperfeito conferem à série de processos a que se aplicam um valor de isocronia: indicam que a progressão da atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos da diegese, que a atividade narrativa produz essa sucessão efetiva, ou pelo menos é compatível com ela. (BRONCKART, 2003. P. 128).

Essa forma de utilizar os tempos verbais foi compreendida pelos alunos facilmente à medida que íamos lendo contos populares durante as os módulos da SD. Vejamos um trecho do conto recolhido por de Bedran (1996) e que foi alvo de nossos estudos em sala de aula:

Era uma vez um velho pescador que vivia cantando: *“Viva Deus e ninguém mais. Quando Deus não quer, Ninguém nada faz.”* Mesmo quando sua pesca não era boa, ele cantava com muita fé e alegria a sua cantiga. *“Viva Deus e ninguém mais. Quando Deus não quer, Ninguém nada faz.”* (BEDRAN, 1996, p. 5, grifo nosso)

Na citação acima, as parte sublinhadas conferem às falas do narrador e as partes em itálico ao canto feito pelo pescador. Temos a ocorrência da locução verbal “vivia cantando”, formada pelo pretérito imperfeito e pelo gerúndio, e o forma verbal

“cantava” no pretérito imperfeito. Percebemos que o imperfeito e o gerúndio trazem a ideia de ações que ocorriam rotineiramente no conto. Logo adiante, no mesmo conto:

Um dia, o rei daquele lugar soube da existência do pescador e quis que ele fosse à sua presença, por não admitir que Deus podia mais que tudo no mundo... (BEDRAN, 1996, p. 6)

Temos a ocorrência do pretérito perfeito nas formas verbais “soube”, “quis” e “fosse”, para narrar ações que aconteceram dentro da trama de forma única, tanto que, no início do parágrafo há a locução adverbial “um dia”, que particulariza o tempo dentro do conto. Afirmamos, pois, que o grupo 3 utilizou os pretéritos perfeitos e imperfeitos do mesmo modo em suas produções. Vejamos os dois primeiros parágrafos da PI e da PF:

(A vaca da Juventude)

Era uma vez um ^{loquaz} coqueiro chamado José. Ele morava em uma casa simples em uma fazenda chamada "Luz da Água" no litoral baiano.

Certo dia, passou uma carroça pela porta de sua casa vendendo legumes. O coqueiro foi comprar um legume e percebeu que havia uma vaca abomdomada e com fome e decidiu ir dar um dos legumes para ela. Ele comeu os legumes rapidamente e começou a se levantar para casa pensando que a vaca estava seguindo-o quando a vaca chegou na fazenda de Cleber e a deixou entrar ela ficou de mais.

PI do conto "A vaca da juventude" – grupo 3

(A vaca da juventude)

Era uma vez um coqueiro chamado Cleber. Ele morava em uma fazenda chamada "Luz da Água" no litoral baiano.

Certo dia, passou uma carroça pela porta de sua casa vendendo legumes. O coqueiro foi comprar um legume e percebeu que havia uma vaca abomdomada e com muita fome. Mesmo assim resolveu ir dar um dos legumes para ela. Ela comeu os legumes rapidamente e começou a seguir o coqueiro até a sua fazenda. Cleber percebeu que a vaca estava seguindo-o e decidiu ficar com ela.

Além da indeterminação temporal, que se dá no início do conto com a expressão “Era uma vez”, a forma verbal “morava” no traz uma ação corriqueira vivida pela personagem Cleber. O pretérito imperfeito apareceu poucas vezes nesse conto, o que nos revela que é uma história mais focada nos processos efetivos do conteúdo temático do que na atividade narrativa.

Temos ocorrência do pretérito perfeito nas formas verbais “passou”, “foi”, “percebeu”, “comeu”, “ajudou”, dentre outras, para narrar ações feitas pela personagem e encerradas pela personagem. Ações que não configuram atos cotidianos dentro da trama.

Percebemos, também, a ocorrência dos gerúndios “vendendo”, “tirando” e “bebendo” com o intuito de narrar, assim como o pretérito perfeito, ações vividas pelas personagens de forma não rotineira. No entanto, ao analisar a coesão verbal desse conto, encontramos uma exceção no uso dos tempos verbais: na quarta linha do segundo parágrafo da PF, há o uso da forma verbal no pretérito imperfeito “havia” narrando, não um fato cotidiano, como geralmente acontece, mas sim, o fato de a vaca estar abandonada naquele momento próxima a Cleber.

Isso mostra-nos que, além do tempo verbal, o contexto da história é fundamental para garantir ao leitor se as ações que estão sendo expressas no texto pertencem à atividade narrativa ou aos processos efetivos do conteúdo temático.

Estar atento à coesão verbal pode, inclusive, orientar o leitor a fazer interpretações mais subjetivas. No parágrafo 10, por exemplo, lê-se: “Roberto **queria** muito ficar jovem.” Pelo contexto, percebemos que o desejo de Roberto em ficar jovem é algo rotineiro, algo que ele traz dentro de si há muito tempo, pois a forma verbal no pretérito imperfeito marca para o leitor, na maioria das vezes, ações corriqueiras. Talvez, isso explique a ganância dessa personagem e aponte para o leitor o porquê dele ter se impressionado tanto com a vaca da juventude ao ponto de roubá-la de seu vizinho.

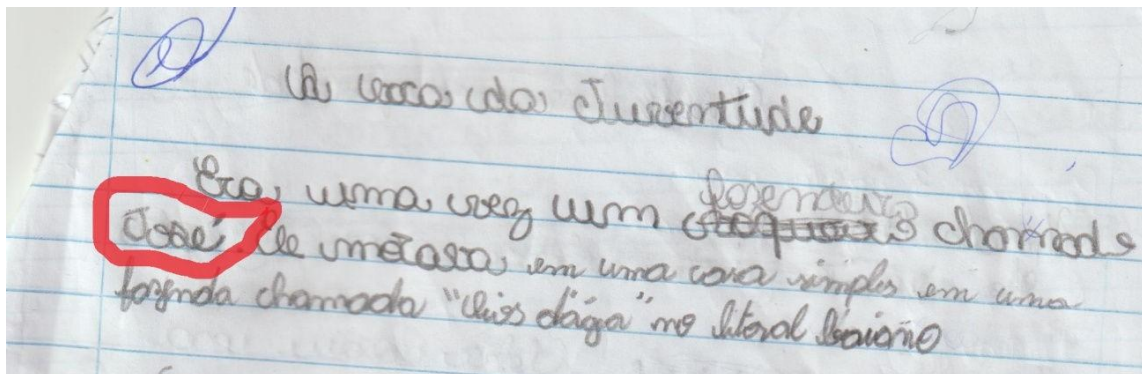
A questão temporal é marcada, dentro do conto, além de pelos tempos verbais, por algumas expressões adverbiais de tempo, tais como: “certo dia” (parágrafo 2) e “No dia seguinte” (parágrafo 5). Há também a ocorrência do advérbio “quando” no terceiro e oitavo parágrafo com o intuito de marcarem o momento em que coisas fantásticas aconteceram. No parágrafo três temos a surpresa em que Cleber se torna mais jovem

após beber o leite da vaca, e, no parágrafo 8, o momento em que Cleber descobre que a sua vaca estava em posse do seu vizinho Roberto.

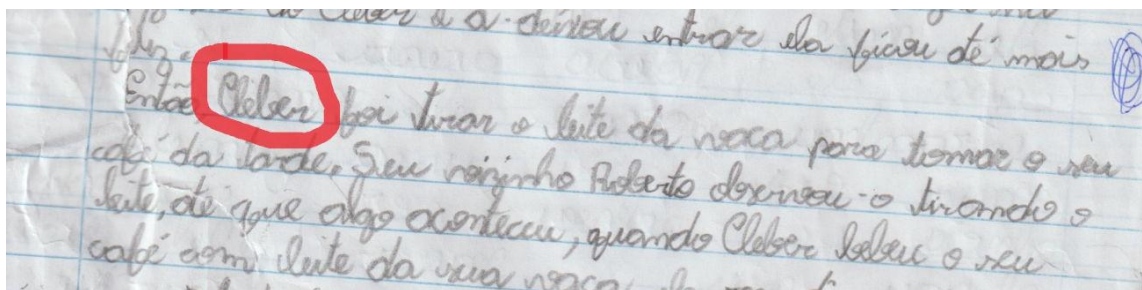
De modo geral, o grupo 3 apresentou um bom domínio da coesão verbal na PI e na PF. Os alunos demonstraram ter conhecimento prévio em relação a essa capacidade. Ressaltamos que foi possível perceber a influência dos contos populares estudados na SD no conto “A vaca da juventude”, o que, para nós, confirma como a apresentação de textos pertencentes ao gênero que se quer ensinar ao aluno é uma opção que traz, em curto prazo, um bom desenvolvimento de capacidades referentes à produção textual.

Discorreremos agora sobre a coesão nominal presente no texto do grupo 3.

Na PI, logo no primeiro parágrafos encontramos um equívoco dos autores. A personagem principal primeiramente é nomeada como José e, no decorrer do texto, passa-se a ser chamada de Cleber. Tal equívoco faz com a retomada da personagem seja algo bem complicado. A expressão “um fazendeiro”, logo no primeiro parágrafo, caracteriza a personagem principal, mas como essa personagem, como já dissemos, primeiramente é anunciado como José e depois, sem nenhuma explicação plausível, passa-se a chamar Cleber, fica difícil para o leitor retomar quem é o fazendeiro: Cleber ou José?



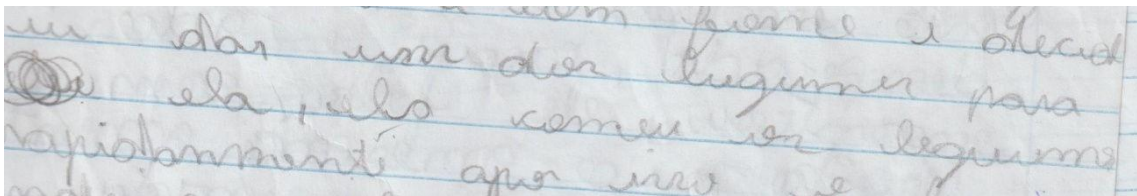
PI do conto “A vaca da juventude” - grupo 3



PI do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

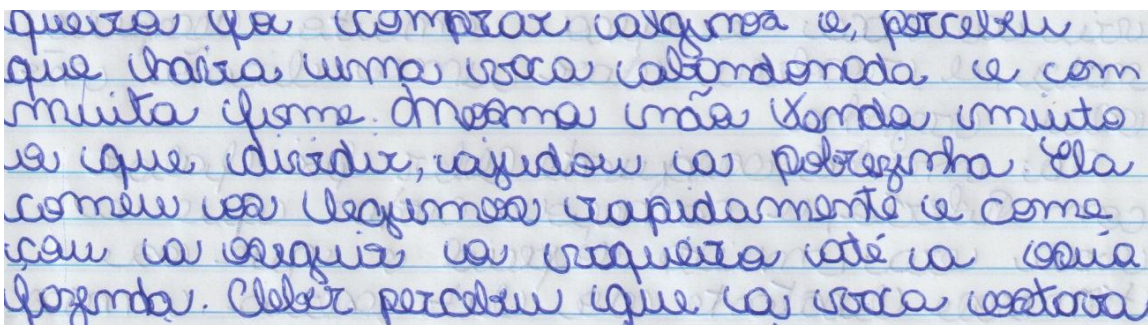
O nome Cleber ocorre mais vezes na PI e na PF foi escolhido como único nome da personagem principal. Sendo assim, afirmamos que esse equívoco foi corrigido na PF. Também na PF, ao invés de fazendeiro, Cleber passa a ser chamado de vaqueiro. Vaqueiro é uma palavra que, inclusive, é utilizada no decorrer na PF para retomar a personagem Cleber, contribuindo, assim, com a coesão nominal do conto.

No primeiro e o segundo parágrafos da PI temos, exercendo função anafórica em relação a Cleber, o pronome pessoal “ele”, o adjetivo “fazendeiro” (utilizado de forma substantivada – “o fazendeiro”) e o pronome oblíquo “o”. Outra personagem que aparece nesses trechos é a vaca, que é retomada pelos pronomes “ela” e “a”. Há um trecho no segundo parágrafo, o qual, expomos abaixo, em que se tem o uso do pronome “ela” de forma repetitiva o que, na nossa visão, deixa o texto cansativo e mostra que ele não foi escrito com muita técnica.



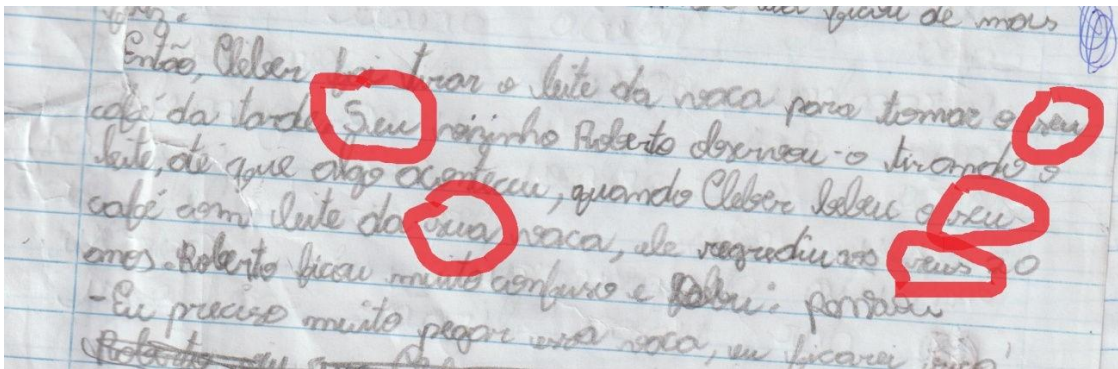
PI do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

Na PF, o grupo 3 reescreveu essa parte e deixou o texto mais claro, acrescentou informações na narração e utilizou melhor os elementos de coesão nominal que, no caso, são o pronome “ela” e a expressão “a pobrezinha”. Vemos, no trecho abaixo, que o grupo 3 utilizou expressões diferentes, no mesmo parágrafo, para realizar uma função anafórica em relação à personagem “vaca”. Isso nos mostra que, na PF, o grupo 3 apresentou um melhor repertório de elementos de coesão nominal, como também, soube utilizá-los, o que deixou o texto menos repetitivo. Vejamos:



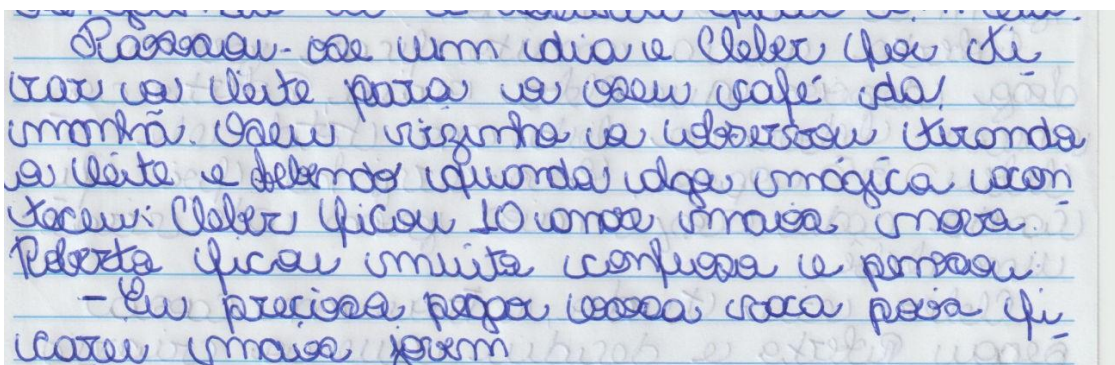
PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

Chamou-nos a atenção o excesso de pronomes possessivos fazendo referência anafórica a Cleber no terceiro parágrafo da PI. Embora isso não comprometa o entendimento do texto, para nós, mostrou que o grupo 3 precisava melhorar a forma de narrar. Assim como apontamos no parágrafo anterior, aqui também vemos um texto repetitivo e que pouco explora o uso de elementos linguístico-discursivos.



PI do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

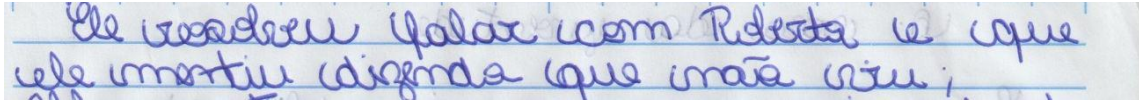
A PF traz um texto mais bem escrito sobre esses aspectos. O texto flui bem, transmite uma boa narração sobre o fato de Cleber ter bebido um leite mágico e, por isso, ter ficado mais jovem, mas sem tanto repetições de pronomes possessivos. Na PF, o grupo pode descobrir que alguns pronomes possessivos eram redundantes e que, se a escrita ficasse mais sucinta, poderia ficar mais agradável, tal como aconteceu. Vejamos a PF:



PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

O parágrafo 8, onde se lê “Ele resolveu falar com Roberto e que ele mentiu dizendo que não viu.”, está, segundo nossa análise, bem confuso. Esse trecho está

narrando sobre a procura de Cleber por sua vaca que havia desaparecido. Ele vai até Roberto e o indaga se ele sabia de algo. Por sua vez, Roberto mente dizendo não saber de nada, já que ele era o próprio responsável pelo sumiço do animal.



PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

Talvez o grupo pudesse ter optado por “Ele resolveu falar com Roberto, que mentiu dizendo que não havia visto a vaca” ou algum outro período frasal que fizesse melhor a retomada da personagem Roberto. No trecho escrito pelo grupo, Roberto é retomado pelo pronome relativo “que” e a conjunção “e” é desnecessária. Notamos, também, que o objeto direto do verbo viu está muito distante, textualmente falando, do próprio verbo. No caso, o leitor precisa fazer uma retomada de um termo que está escrito no parágrafo anterior o que deixa o texto um pouco confuso.

Como demonstramos, o grupo 3 apresentou melhorias em relação a PI, ainda que, conforme destacamos, haja alguns equívocos na PF, de modo geral é possível perceber a evolução da produção textual do grupo no que refere à coesão nominal.

Analisemos agora o uso de modalizações pelo grupo 3.

Iniciemos por algumas modalizações lógicas que, por nós, foram observadas.

- a incerteza em relação ao tempo da história é marcada pela expressão “Era uma vez” no início do primeiro parágrafo;
- a incerteza do lugar onde ocorre a história é marcada pela locução adverbial de lugar “em uma fazenda” (parágrafo 1);
- o modo como a vaquinha comeu os legumes é marcado pelo advérbio rapidamente (parágrafo 2);
- a indeterminação do tempo é marcada pela locução “um dia” (parágrafo 3);
- o possível desaparecimento da vaca está marcado por uma locução adverbial de lugar que dá a ideia de imprecisão do paradeiro do animal: “lugar nenhum” (parágrafo 7)

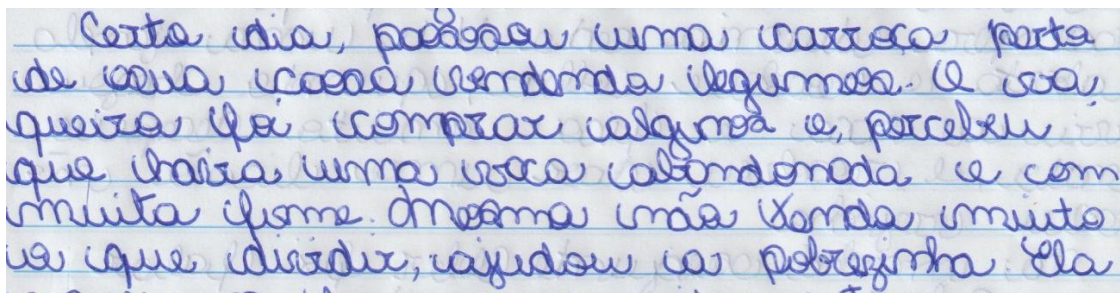
Em relação às modalizações apreciativas e deônticas que, como já foi dito, trazem julgamentos mais subjetivos e de valores sociais (BRONCKART, 2003),

encontramos no parágrafo 2 da PF uma avaliação sobre a vaca em que se lê: “ajudou a pobrezinha”.

Destacamos o último parágrafo que traz uma mensagem de ponderação por parte de Cleber diante da situação que viveu ao longo do conto. Ao invés do fazendeiro sentir raiva e tentar destruir o vizinho que havia lhe roubado, ele prefere oferecer uma segunda chance, recriando-o e educando-o para se menos invejoso. Quanto ao leite da juventude, Cleber tomava “apenas o suficiente para poder viver com saúde”. A expressão, por nós destacada, faz uma modalização do modo como Cleber tomava o leite da vaca da juventude. Muito mais do que o simples modo como ele decidiu tomar o leite, essa expressão traz á tona a humildade e o desapego que a personagem teve diante de algo que poderia lhe ser muito valioso, sendo, pois, um julgamento de valor social que, se não for, se aproxima de uma modalização deôntica.

Sobre as vozes do texto “A vaca da juventude”, temos um narrador onisciente que narra todo o conto em terceira pessoa. A única ocorrência do uso da primeira pessoa se deu no quarto parágrafo do PF na fala da personagem Roberto.

O narrador do conto faz algumas observações mais íntimas sobre as personagens em que alguns momentos e isso o aproxima do leitor. Embora seja uma modalidade escrita, o tom informal que se tem quando se conta um caso para alguém deve estar presente um conto popular, já que é um gênero que se origina da oralidade.



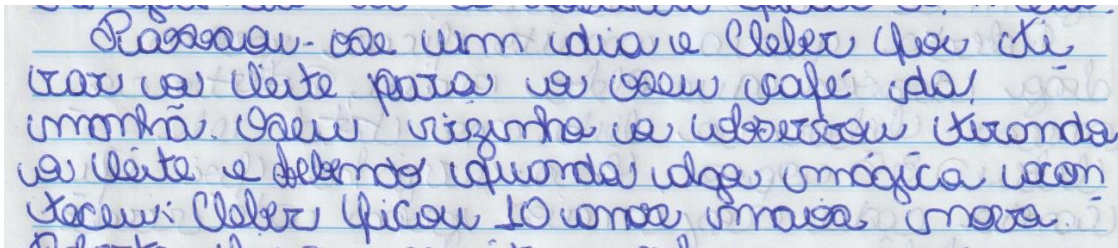
Certa dia, roubou uma vaca perto de casa para vender legumes. O vizinho foi comprar alguma e, percebeu que havia uma vaca abandonada e com muita fome. Mesmo não tendo muito o que dividir, ajudou a pobrezinha. Ela

PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

O trecho em que se lê: “Mesmo não tendo muito o que dividir”, revela-nos que o narrador conhece a personagem intimamente, dando-nos uma informação sobre a sua condição social ao mesmo tempo que também nos mostra a sua generosidade.

No parágrafo 3, lemos: “quando algo mágico aconteceu”. Quando o narrador adjetiva um momento dentro do conto como mágico, ele constrói uma ligação com o seu leitor. É como se a história estivesse sendo contada por alguém que viveu os fatos e

esteve presente em cada momento da trama. Não apenas esteve presente como, por tão bem conhecer a história que se dispõe a narrar, consegue até mesmo classificar os fatos.



Passou-se um dia e Cleber que di-
trou ao leite para os seus café da
manhã. Seu vizinho se lembrou dizendo
ao leite e dizendo quando algo mágica com
fazem: Cleber ficou 10 vezes mais magro.

PF do conto “A vaca da juventude” – grupo 3

Não há no conto marcas de vozes o autor empírico, que é algo positivo, já que, como evidenciamos no nosso MDG, os contos populares, geralmente, não possuem um único autor, pois são construídos socialmente dentro da cultura popular. Isso, inclusive, é uma das justificativas da nossa opção por trabalhar com produções textuais escritas em grupo: é fundamental que os contos populares não tenham um único autor, mas ao contrário, que represente um grupo social.

Por fim, concluímos que a SD elaborada na presente dissertação propiciou aos alunos do grupo 3 atividades e reflexões que resultaram em PF que apresentou melhorias na produção textual do gênero conto popular, sobretudo, nas capacidades discursivas, em que notamos uma evolução quanto à organização textual do gênero, e, quanto às capacidades linguístico-discursivas referentes à coesão nominal.

Doravante, passemos para a análise do nosso último conto “Aos arredores de Sabá” que foi produzido pelo grupo 4.

ANÁLISE DA PI E PF DO GRUPO 4

O último conto que faz parte do nosso corpus de análise da turma do 7º ano do ensino fundamental foi produzido pelos alunos do grupo 4. Faremos as análises quanto às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas das PI e PF. Segue abaixo, primeiramente, a PI do grupo 4 e, em seguida a PF.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Era uma vez... Uma caravana que se
guia de Heron ao sul do reino de Dalá
que era formada por alguns assaltantes
pobres expulsos pelo rei de Heron chamado
Simba, ao chegarem em as proximidades de
Dalá, ^{em um momento com} ~~haveria~~ uma caravana ~~de demônios~~,
comandada pela lusa do deserto, ~~que fora~~
~~contratada por Simba~~. Enquanto a ~~guerra~~
das caravanas de demônios de Heron come-
çaram a lutar, os demônios destruíram
a todos. Enquanto uma mulher chamada
Mazel, ~~fugia~~ com seu filho de 4 anos, cha-
mado Natanael, por sua esperteza, conseguiu
chegar aos portões de um reino que fica-
va ao sul de Dalá, chamado Marrom
Parameuru.

Chegando lá, a empregada do castelo,
chamada Matilde, o encontra todo ferido
em frente aos portões do castelo. Ela cuida
do Natanael como se ele fosse seu filho. O
rei, descobrindo que o menino era ^{de} uma
caravana de reino inimigo, não permiti-
tudo que o menino ficasse próximo a sua
filha de 3 anos, chamada Izabel.

Eles cresceram separados, mas sempre
que o rei via, Matilde colocava eles pa-
ra brincar, sendo assim muito amigos, e
próximos, que acabam ^{se} se apaixonando.

O rei, após descobrir a paixão dos jovens por

um desafio para Natanel, ~~para~~ se casar com a sua filha. O desafio era o seguinte: ele teria que trazer a casa mais linda do deserto. Logo assim ele partiu para sua jornada, que levou 7 dias, para chegar. Após chegar foi à procura da casa mais linda do deserto, ele encontrou vários objetos, mas nada era tão lindo como o rei queria. Após ~~passar~~ 3 dias a procura da casa mais linda, ~~che-
gou~~ ^{encontrou} duas caravanas em guerra, ele foi se aproximando, ~~as~~ chamando a atenção de todos, logo dizendo que ficaria em guerra, não adiantava de nada, só trazia mais ~~tristeza~~ e inimizade, o que realmente ~~era~~ ^{verdade} seria, e todos pararam de agir de tal forma, e entraram em um acordo de paz ~~para~~ ^{para} ~~marcar~~ ^{marcar} ~~mais~~ ^{logo}, e resolveu tudo com tranquilidade, pois ~~nos~~ dias que ficaria no deserto, seu coração ~~se~~ ^{se} encheu de paz e tranquilidade.

Ele ~~foi~~ ^{foi} muito ~~comado~~ ^{comado} de procurar, ~~retorna~~ ^{retorna} para o reino de mãos abanando e des-
peranzoso. Chegando lá, lamentou-se para o rei, pois, não tinha encontrado nada tão bonito como o rei queria. Para sua sur-
presa, o rei disse: ~~...
- Sim, você encontrou... Nos 17 dias que você
ficou fora, seu coração se encheu de paz e paci-
ência de ir e voltar de uma longa distância.~~

Hoje você provou que é responsável e comprou
medida o suficiente para se casar com a
minha filha. *

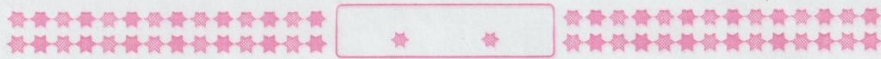
Eles se casaram, tiveram filhos, o
paternal se tornou príncipe de Sabá, e
viveram felizes para sempre!

* E lhe entregou uma joia de diamantes
para lhe dar sorte em sua viagem.

* Ele percebeu que eles estavam se acusando
de terem roubado uma joia muito preci-
osa, a rainha de Sercis acusava a ca-
sarana de diamantina de roubo, ~~então~~^{ps.}
paternal, diante da situação, além disso do
colar de diamantes que o rei havia lhe da-
do para ~~dar~~ dar sorte, e o entregou ~~para~~
a casarana de Diamantina que entregou a
para o líder da casarana de Sercis, re-
solvendo o problema.

Mario Fernanda, Emmanuelle, Gustavo, Gikara,
Ingridy, Gabriel, Rafael e Maria Luiza.

A coisa mais linda do mundo é o desapego e a paz. Quando
você se desapega da joia que lhe deu, você promove a paz
entre duas corações rivais. Isso é a coisa mais bela do
mundo. ~~am.~~



Aos arredores de Sabá

Éra uma vez... Uma caravana que seguia de Heron ao sul de Sabá, que era formada por alguns assaltantes pobres expulsos pelo rei de Heron. Ao chegarem em as proximidades de Sabá, encontraram-se com uma caravana comandada pela bruxa do deserto, enquanto uma mulher chamada Marel fugiu com seu filho de 4 anos chamado Natanael. Enquanto eles fugiam, sua mãe Marel foi pega pelos guardas e mandou ele seguir até o reino de Sabá. Por sua esperteza, o menino conseguiu chegar aos portões de um reino que ficava ao sul de Sabá, chamado Sharram Panameuru.

Chegando lá, a empregada do castelo chamada Marilde o encontrou todo ferido em frente aos portões do reino. A mulher cuidou do pobre garoto como se fosse seu filho. O rei, descobrindo que o menino era do reino inimigo, não permitiu que ficasse próximo de sua filha de 8 anos, chamada Isabel.

Os dois cresceram separados, mas sempre que o rei saía, Marilde colocava-os para brincarem juntos, tornando-se assim muito amigos e próximos, tanto que acabaram se apaixonando.

O rei descobriu a paixão dos jovens, e propôs um desafio a Natanael, para poder se casar com sua filha. O desafio era o seguinte, ele teria que trazer a coisa mais linda do deserto, o rei o entregou uma jóia de diamantes para lhe dar sorte em sua viagem. Sendo assim, ele partiu para sua jornada, que levaram 7 dias. Após chegar foi à procura da coisa mais linda do deserto, o pobre rapaz encontrou alguns objetos valiosos como flores, tesouro, areia de ouro e sóias, mas nada era tão lindo como o rei queria. Após passar 3 dias procurando a coisa mais linda, encontrou duas caravanas em guerra. Ele foi se aproximando,



Natanael percebeu que eles estavam se acusando de terem roubado uma jóia muito preciosa. A caravana de Herculis acusava a caravana de Diamantina de rouba-los, Natanael diante da situação, abriu mão do colar de diamantes que o rei havia lhe dado para dar sorte, entregando assim para a caravana de Diamantina que entregou para o líder da caravana de Herculis, resolvendo o problema. Nos dias em que o jovem ficou no deserto, seu coração se encheu de paz e tranquilidade.

Já muito cansado de procurar, voltou para o reino de mãos abanando e desesperançoso. Chegando lá, lamentou-se para o rei, que não havia encontrado nada tão bonito como o rei queria. No entanto para sua surpresa, o rei disse:

- Sim, você encontrou... Nesses 17 dias que você ficou fora, seu coração se encheu de paz e alegria, e ainda você teve paciência de ir e voltar de uma longa distância.

Hoje você provou que é responsável e comprometido o suficiente para se casar com minha filha.

A coisa mais linda do deserto é o desapego e a paz. Quando você se desapegou da jóia que havia lhe dado, você provocou a paz entre duas caravanas rivais. Isso é a coisa mais linda do deserto...

Os dois jovens se casaram, tornando então Natanael príncipe de Saba, eles tiveram filhos e viveram felizes para sempre.

Participantes do grupo: Emmanuelle, Ingridy, Maria Luiza, Maria Fernanda, Gabriel, Gustavo C, Rafael e Maurício.

kajoma

Quadro 19 – Capacidades de ação – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá

	PI	PF
<p>Objetivo:</p> <p>Produzir um texto criado dentro da estrutura de um conto popular.</p>	<p>Quase totalmente</p> <p>O conto produzido pelo grupo 4 apresenta todas as etapas que prevíamos para um conto popular, no entanto, a PI inicial contém muitas rasuras, trechos que aparentam ter sido introduzidos no conto após o término de sua escrita e uma má paragrafação.</p>	<p>Totalmente</p> <p>A PF além da apresentar todas as fases necessárias para se compor um conto popular, está mais organizada quanto a divisão dessas fases em parágrafos adequados e já não rasuras..</p>
<p>Enunciador:</p> <p>Um narrador onisciente e indefinido ou uma personagem da história.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Temos na PI um narrador onisciente que narra toda a história.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Mantêm-se as características do narrador.</p>
<p>Destinatário:</p> <p>Leitores interessados em narrativas populares.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Os alunos do grupo 4 produziram um conto com enredo que traz aventuras, guerras, superações e final romântico. Esses temas aguçaram a curiosidade cativaram a atenção do público alvo.</p>	<p>Totalmente</p> <p>Na segunda versão, manteve-se essa capacidade.</p>

“Aos arredores de Sabá” é o conto que foi produzido pelo grupo 4 da turma de alunos do 7º ano. O conto narra a história de Natanael, um garotinho que fazia parte de uma Caravana formada por assaltantes pobres que foram expulsos do fictício reino de Heron. Em uma ocasião, quando Natanael tinha 4 anos, a sua caravana acaba encontrando-se com outra caravana inimiga e, então, dá-se início a uma guerra. A mãe de Natanael foge com ele, mas apenas o esperto garoto consegue chegar até em um reino onde é acolhido por uma funcionária do palácio do rei.

O tempo passa e Natanael, já crescido, se apaixona pela princesa que vivia no castelo e tem esse amor correspondido. Diante disso, o rei propõe um desafio ao jovem: que ele parta para uma jornada e no deserto encontre a coisa mais bonita daquele lugar, presenteando-o, pois, com uma valiosa joia. Natanael não consegue encontrar nenhum objeto que pudesse ser considerado como a coisa mais linda do deserto, mas, por desventura, encontra duas caravanas em guerra. Uma caravana acusava a outra de roubo de uma de suas joias. Para apaziguar as duas caravanas, Natanael doa a joia que o rei havia lhe ofertado e consegue evitar que elas entrassem em guerra.

Quando retorna ao reino, o jovem diz ao rei que não poderia se casar, pois não havia cumprido o desafio de achar a coisa mais valiosa do deserto. Nesse momento é revelado ao jovem que a coisa mais bonita do deserto é a paz e o desapego e que, quando ele abriu mão de uma joia preciosa para evitar uma guerra, ali, naquele momento, ele havia descoberto a coisa mais bonita do deserto. Sendo assim, ele consegue se casar com a princesa e viver feliz para sempre.

O texto do grupo é bem complexo. Ele apresenta lugares e nomes fictícios. O conto contém situação inicial, conflito, ações, clímax e desfecho. Quase todas as personagens têm nomes próprios e os cenários e as cenas são bem descritas pelo narrador onisciente desde a PI.

O enredo literário do conto da PF é bastante rico em detalhes sobre os lugares e os acontecimentos dentro da trama e possui um encadeamento que gera expectativa no leitor e prende a atenção. Sobre o encadeamento de uma história Machado (2015) nos diz:

Uma história é uma ideia em desenvolvimento. Assim com um trem tem uma locomotiva que puxa todos os outros vagões a ela ligados, também a história tem um núcleo inicial a partir do qual se desenvolve até o desfecho. Uma necessidade, dificuldade ou busca, um rapto, tarefa ou desafio, são núcleos possíveis, ideais locomotivas que abrem a sequência narrativa. (MACHADO, 2015, p. 67)

A metáfora que Machado faz ao comparar a sequência narrativa de um conto com uma locomotiva vem bem a calhar ao texto do grupo 4, afinal, da PI para a PF, os alunos conseguiram estabelecer uma melhoria favorável justamente em relação a esse aspecto, o que mostraremos no decorrer da análise. A PI apresenta um texto com uma história repleta de personagens, ações e um trama que se desenrola e oferece ao leitor um final inesperado. Contudo, apresenta também uma sequencialização inadequada. Já a PF apresenta um texto que, além das características citadas, contém parágrafos e fases bem amarradas e que dão à história um contínuo envolvente até ao desfecho.

O narrador do conto narra os fatos em terceira pessoa, caracteriza as personagens e é a voz presente em toda a narrativa, com exceção apenas de um parágrafo em que o rei fala por meio de discurso direto. Tanto na PI quanto na PF o narrador está adequado ao gênero.

Por meio da narração oral que o grupo 4 fez para os seus colegas dos 6º e 7º anos do ensino fundamental, percebemos que o conto está adequado ao público alvo. Por apresentar uma narrativa de aventura que ocorre em um deserto, ambiente bem diferenciado, o conto “Aos arredores de Sabá” prendeu atenção do público desde a situação inicial. Os nomes diferente que o grupo 4 criou para as suas personagens também foram um fator importante para estabelecer a interação com o público alvo, bem como, o enredo bem amarrado, o conflito que narra um desafio e os desfecho inesperado também contribui para que possamos concluir que o conto está adequado para o seu público.



Grupo 4 contando o conto produzido por eles para os alunos dos 6º e 7º anos da E.E. São Francisco de Assis. Arquivo Pessoal.

Consideramos que o grupo 4 demonstrou bom desenvolvimento enquanto o uso da voz do narrador e a adequação do texto para o público alvo desde a PI. Quanto ao objetivo de se ter um conto adequado à estrutura que propomos, houve pleno desenvolvimento apenas na PF escrita após os módulos da SD. Dessa forma, concluímos que a presente SD desenvolvida para o ensino do gênero conto popular auxiliou o grupo 4 na melhoria de sua produção textual, principalmente em relação à estrutura física do conto, como mostraremos a seguir. Passemos para a análise das capacidades discursivas.

Quadro 20 – Capacidades discursivas – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá

	PI	PF
Criação de um título.	Insuficiente A PI não apresenta título.	Totalmente Apresenta título coerente para nomear o conto.
Criação de uma situação inicial: Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.	Quase totalmente Temos na PI uma situação inicial com três parágrafos. As personagens e os cenários são descritos, mas há rasuras e trechos que ficaram desconectados com o restante da trama .	Totalmente Mantêm-se os três parágrafos para a situação inicial, mas o enredo foi bem modificado. O grupo 4 retirou alguns trechos e acrescentou outras informações ao conto, mostrando, então, um boa capacidade de reescrita.
Criação de	Parcialmente	Quase

<p>uma complicação:</p> <p>Fase em que uma perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p>O conto contém um conflito, ou seja, uma situação de desequilíbrio. Mas o parágrafo correspondente a essa fase está cheio de rasuras e de trechos rabiscados. Também, não tem uma marcação muito clara para distinguir o fim do conflito e o início das ações.</p>	<p>Totalmente</p> <p>O conflito do PF é bem diferente do conflito da PI. Os alunos optaram por mudar os rumos da história e retiraram os trechos confusos e as rasuras. Essas mudanças tornaram o conto mais dinâmico e coerente, mas ainda poderiam ter marcado melhor o fim dessa fase e o início da próxima.</p>
<p>Criação de ações:</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Parcialmente</p> <p>A PI já apresenta ações geradas pelo conflito (par. 3). Mas parece que no momento da escrita da PI o grupo ainda tinha se decidido sobre o que escreveriam nessa fase. As ações estão mal separadas da fase de conflito e há trechos riscados e outros</p>	<p>Quase Totalmente</p> <p>O grupo 4 conseguiu organizar as fase das ações. Modificou o enredo do conto e inseriu as partes que anotaram ao final do texto. Por fim, teve-se uma boa fase de ações, mas que poderia ter sido melhor</p>

	anotados no final do texto.	divida da fase de conflito.
Criação de um clímax: Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.	Parcialmente O conto apresenta uma fase de clímax incompleta, com partes que foram elaboradas após o término da escrita da PI e inseridas ao final do texto.	Totalmente Apresenta clímax de forma satisfatória. Os alunos introduziram de forma correta o trecho que criaram para completar a fase do clímax.
Criação de um desfecho: Explicita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.	Totalmente Apresenta um desfecho para a trama de maneira satisfatória.	Totalmente Na PF manteve-se essa capacidade.
Uso de sequências: Sequência narrativa em que se pode distinguir fases. (ADAM, 1992)	Parcialmente O conto apresenta todas as suas fases, no entanto, o conto está desorganizado, com fases incompletas e com trechos inseridos ao final do conto, para, após uma revisão, serem introduzidos de forma correta.	Quase Totalmente A PF apresenta um texto organizado e com quase todas as fases bem divididas. Segundo nossa análise, o conflito e as ações poderiam ter uma divisão melhor.

O conto produzido pelo grupo 4 traz um título que apresenta o local onde a história ocorre. É um título diferente, pois, geralmente, os contos populares têm títulos que apresentam suas personagens, como, por exemplo: “O pescador, o anel e o rei”, “Pedro Malasarte e a sopa de pedra”, “O homem que enganou a morte”. No nosso trabalho, dois grupos criaram títulos com essa estrutura. O grupo 2 que nomeou seu conto “O menino e o duende”, e o grupo 3, que utilizou o título “A vaca da juventude”. O grupo 1 também faz referência, por meio do seu título “O mundo agridoce”, ao local em que se passa a trama. Mas a estrutura do título do grupo 1 ainda é bem parecida com o da maioria dos contos, pelo fato de iniciar com um artigo que define um substantivo, no caso, “mundo”. Já o título “Aos arredores de Sabá”, é formado por uma expressão adverbial de lugar que não determina, diferentemente do título do grupo 1, o local da história. Vê-se que não se passa em Sabá, mas “em seus arredores”.

Essa indeterminação do local marcada desde o título possibilitou que, dentro do conto, o grupo pudesse criar lugares imaginários como Heron, o deserto onde passavam as caravanas, Hercolis, Diamantina e a própria Sabá. O conto narra encontros e enfrentamentos de caravanas, as andanças de povos nômades e a ideia de procura, que é fortemente vivida pela personagem principal. Por isso acreditamos que o título traz uma indeterminação sobre o lugar onde se passará a história e ao mesmo tempo apresenta a possibilidade de que a história acontecerá não em um só local, mas em vários (aos arredores). Relatamos, também, que o título é uma melhoria textual da PF, já que a PI não contém título.

A situação inicial do conto se dá pela expressão “Era uma vez”. Possui três parágrafos, sendo, portanto, a situação inicial mais longa dentre os quatro contos produzidos dentro desse projeto.

Na PI, a situação inicial possui muitas rasuras. O grupo 4 parecia não estar muito seguro do que queria escrever e nem de como deveria escrever. Essa insegurança é demonstrada em quase todas as fases da escrita da PI. O grupo 4 foi o grupo que mais fez alterações no enredo da história, de forma que a PF final possui conflito, ações e clímax bem diferentes dos que foram produzidos na PI.

A situação inicial da PI narra uma guerra de demônios. Esse fato já não aparece na PF. A fuga da personagem principal com sua mãe também sofre uma leve alteração da PI para a PF. Na PI, narra-se que Natanael foge com sua mãe rumo à Sabá, mas somente Natanael consegue chegar ao destino, sem haver mais explicações sobre o que

aconteceu com a mãe. Já na PF, há a explicação de que ela foi pega pelos guardas da caravana que os atacou. Vejamos os primeiros parágrafos da PI e da PF:

Era uma vez... Uma caravana que seguia de Heron ao sul de Sabá, que era formada por alguns assaltantes pobres expulsos pelo rei de Heron chamado Simba. Ao chegarem em as proximidades de Sabá, ^{encontraram com} ~~uma caravana de demônios,~~ comandada pela bruxa do deserto, ~~que fora contratada por Simba.~~ Enquanto a ~~guerra~~ das caravanas de demônios de Heron começaram a lutar, os demônios destruíram a todos. Enquanto uma mulher chamada Mareel, fugiu com seu filho de 4 anos, chamado Natanael, por sua esperteza, conseguiu chegar aos portões de um reino que fica ao sul de Sabá, chamado Sharram Panameuru.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Aos arredores de Sabá

Era uma vez... Uma caravana que seguia de Heron ao sul de Sabá, que era formada por alguns assaltantes pobres expulsos pelo rei de Heron. Ao chegarem em as proximidades de Sabá, encontraram-se com uma caravana comandada pela bruxa do deserto, enquanto uma mulher chamada Mareel fugiu com seu filho de 4 anos chamado Natanael. Enquanto eles fugiam, sua mãe Mareel foi pega pelos guardas e mandou ele seguir até o reino de Sabá. Por sua esperteza, o menino, conseguiu chegar aos portões de um reino que ficava ao sul de Sabá, chamado Sharram Panameuru.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Os dois próximos parágrafos narram a chegada do menino Natanael ao reino de Sabá e o seu acolhimento por uma serviçal do reino. Mesmo contra a vontade do rei, Natanael acaba tendo contado com a princesa e ambos se apaixonam. O rei, então, lança

um desafio ao jovem para que ele possa se casar com sua filha. A partir daí, temos a situação de conflito que, na PI, está mal marcada e mistura-se com a situação inicial. Esse equívoco foi corrigido na PF em que temos o início da situação de conflito no quarto parágrafo.

O conflito se inicia com a narração de que o rei havia descoberto a paixão entre a sua filha e Natanael e, o que vai trazer o desequilíbrio ao conto, é o desafio que o rei impõe ao jovem que esse possa se casar com sua filha: encontrar a coisa mais bonita do deserto. Em relação a essa fase não há muita alteração entre a PI e PF.

Já sobre a fase das ações, como citamos acima, o grupo 4 mostra-se inseguro em relação ao que escrever. Na PI, há um grande trecho que foi totalmente rabiscado. Pelo o que se vê, os alunos produziram o texto e depois de uma releitura breve, quiseram modificar. Tanto que ao final da PI, temos um trecho que foi escrito pelo grupo para poder substituir a parte que foi rabiscada. Vejamos.

era tão linda como o rei queria. Após pas 3 dias a procura da coisa mais linda, ele ~~parou~~ encontrou duas caravanas em guerra, ele foi se aproximando e chamando a atenção de todos, logo dizendo que ficar em guerra não adiantava de nada, só traria mais fúria e inimizade, o que realmente seria seria, e todos pararam de agir de tal forma, e entraram em um acordo de paz para marca mais bonita, e resolveu tudo com tranquilidade, pois Nos dias que

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Vejamos abaixo um trecho que foi escrito ao final do conto como anotação para substituir os trechos que, como se vê, estão rabiscados.

* Ele percebeu que eles estavam se acusando de terem roubado uma jóia muito preciosa, a caravana de Mercolis acusava a caravana de Diamantina de roubar, então Natanael, diante da situação, abriu mão do colar de diamantes que o rei havia lhe dado para dar sorte, e o entregou para a caravana de Diamantina que entregou para o líder da caravana de Mercolis, resolvendo o problema.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Vemos, então, que a PI está bem desorganizada, mas revela um texto em fase de produção, que está passando por revisão, o que demonstra que os alunos estavam ativos no processo de escrita e, também, nos aponta que o presente trabalho promoveu uma mudança de comportamento nos alunos enquanto à autoria. Eles estão se portando como escritores e leitores críticos do próprio texto.

Na PF, os alunos do grupo 4 retiraram e introduziram novos trechos narrativos

Natanael percebeu que eles estavam se acusando de terem roubado uma jóia muito preciosa. A caravana de Mercolis acusava a caravana de Diamantina de roubar-los, Natanael diante da situação, abriu mão do colar de diamantes que o rei havia lhe dado para dar sorte, entregando assim para a caravana de Diamantina que entregou para o líder da caravana de Mercolis, resolvendo o problema. Nos dias em que o jovem ficou no deserto, seu coração se encheu de paz e tranquilidade.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Vê-se que o texto ficou diferente tanto em sua organização quanto na própria narrativa.

A fase das ações é iniciada pela conjunção “sendo assim” na quinta linha do quarto parágrafo, o mesmo parágrafo do conflito. Acreditamos que, embora a

conjunção que mencionamos marque uma mudança de fase, o texto ficaria mais claro, nesse aspecto, se houvesse uma mudança de parágrafo.

O clímax do conto é iniciado com o período “Já muito cansado de procurar” que faz elo com a fase anterior que narra sobre a procura de Natanael pela coisa mais bonita do deserto. Nessa fase, teremos o volta decepcionante do jovem apaixonado ao reino de Sabá por não ter conseguido cumprir a sua missão. Ele será surpreendido pelo rei sábio que lhe revelará que, ao contrário do que pensava, havia cumprido a missão e poderia se casar com a princesa.

Todavia, na PI essa fase traz uma narrativa rasa que é complementada com trechos que foram escritos ao final do conto, da mesma forma como ocorreu com a fase das ações conforme já mostramos anteriormente. Vejamos a última página da PI:

Logo você provou que é responsável e compre-
endido o suficiente para se casar com a
minha filha.*

Eles se casaram, tiveram filhos, e
Natanael se tornou príncipe de Sabá, e
viviam felizes para sempre!

* E lhe entregou uma joia de diamantes
para lhe dar sorte em sua viagem.

* Ele percebeu que eles estavam se acusando
de terem roubado uma joia muito preci-
osa, a rainha de Berceus acusava a ca-
rainha de Diamantina de roubar, então
Natanael, diante da situação, deu mão de
colar de diamantes que o rei havia lhe da-
do para dar sorte, e o entregou para
a rainha de Diamantina que entregou
para o líder da rainha de Berceus, re-
solvendo o problema.

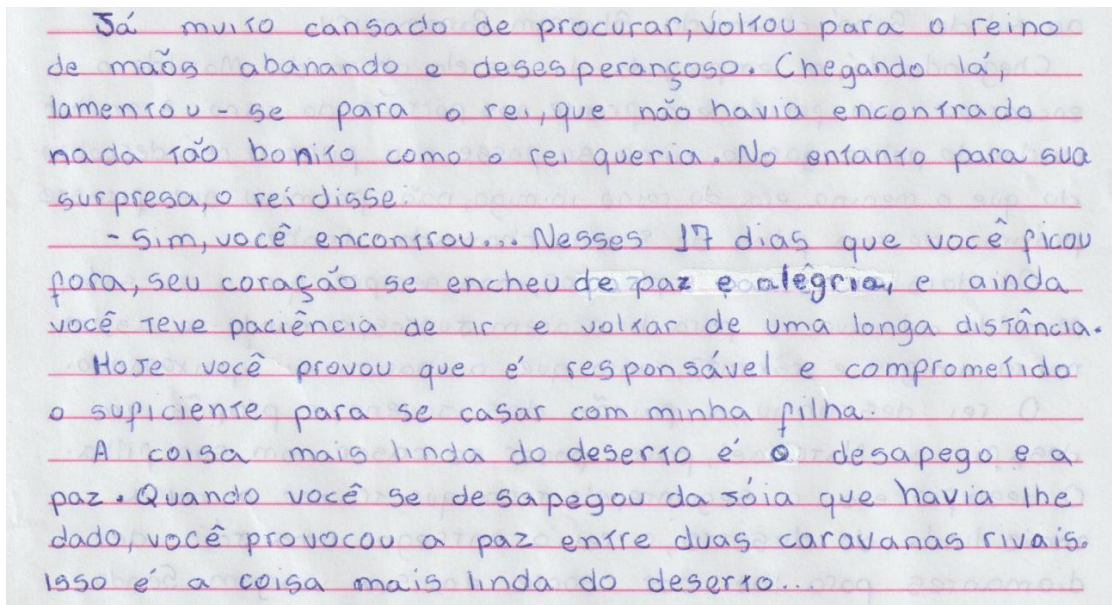
Fernando, Emmanuelle, Gustavo, Glikson,
Aníbal, Gabriel, Rafael e Maria Luiza.

A coisa mais linda do deserto é o deserto e a paz. Quando
você se desapega da joia que lhe deu, você promove a paz
entre duas rainhas rivais. Isso é a coisa mais bela do
deserto. Am.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

O trecho escrito logo abaixo dos nomes dos integrantes do grupo é uma produção que foi feita após o grupo ter terminado a escrita da PI. O que mostra que, já na produção inicial, os alunos foram levados a reler o próprio texto e, desse modo,

perceberem quais mudanças poderiam fazer para melhorarem a sua produção textual. Vejamos como ficou a fase do clímax na PF:



Já muito cansado de procurar, voltou para o reino de mãos abanando e desesperançoso. Chegando lá, lamentou-se para o rei, que não havia encontrado nada tão bonito como o rei queria. No entanto para sua surpresa, o rei disse:

- Sim, você encontrou... Nesses 17 dias que você ficou fora, seu coração se encheu de paz e alegria, e ainda você teve paciência de ir e voltar de uma longa distância. Hoje você provou que é responsável e comprometido o suficiente para se casar com minha filha.

A coisa mais linda do deserto é o desapego e a paz. Quando você se desapegou da sóia que havia lhe dado, você provocou a paz entre duas caravanas rivais. Isso é a coisa mais linda do deserto...

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Percebemos que o grupo 4 introduziu na fase de clímax da PF o trecho que havia rascunhado na PI. Isso fez com que o conto ficasse mais completo, com um clímax que, além de narrar o fato principal da trama, contém uma forte reflexão sobre o desapego e a paz interior alcançada por Natanael, reequilibrando, assim, toda a história que, por isso, já pode apresentar o seu desfecho.

O desfecho do conto mostra ao leitor o que há de mais na história após que alcança o equilíbrio da narrativa. Vemos que após passar por tantas dificuldades, Natanael consegue se casar com a princesa e, como se dá nos contos de fadas, vive feliz para sempre. De forma satisfatória, tanto na PI quanto na PF, o desfecho atende ao que se espera dessa fase em um conto popular: mostrar uma situação de retorno ao equilíbrio narrativo que se dá após o clímax e finalizar a história.

Concluimos que, em relação às capacidades discursivas, a nossa SD ajudou aos alunos do grupo 4 no desenvolvimento, principalmente, na produção da situação inicial, conflito e ações, como também, na melhoria da sequencialidade das fases que compõem a qual descrevemos agora:

- a) Situação inicial – Era uma vez um garotinho chamado Natanael que fazia parte de uma caravana que andava pelo deserto. Sua caravana é atacada, mas ele consegue se refugiar em palácio, onde é acolhido por uma serviçal do rei que o cria como filho. Natanael cresce, conhece a princesa e ambos se apaixonam.

- b) Complicação – Para poder se casar com a princesa, Natanael é desafiado pelo rei a ir até o deserto e de lá trazer a coisa mais bonita. Antes de sair para a sua jornada o jovem recebe, do próprio rei, uma joia valiosa que ele leva consigo.
- c) Ações – Natanael vai ao deserto, mas não consegue encontrar o que poderia ser a coisa mais bonita do deserto. O que ele encontra são duas caravanas em conflito por causa do sumiço de uma joia que pertencia a uma delas. Para apaziguá-las, o bom jovem doa a joia valiosa que recebeu do rei e evita um guerra entre as duas caravanas
- d) Clímax – Desolado, Natanael volta ao palácio e diz ao rei que não conseguiu cumprir a missão. Nesse momento, o rei lhe explica que a coisa mais linda do deserto é a paz que ele conseguiu promover entre as duas caravanas e o desapego que ele teve ao abrir mão da joia valiosa que havia recebido. Sendo assim, ele havia cumprido com a missão e poderia se casar com a princesa.
- e) Desfecho – Natanael se torna príncipe de Sabá e vive feliz para sempre ao lado de sua amada.

Terminamos, assim, a análise das capacidades discursivas do conto produzido pelo grupo 4. Adiante analisaremos o quadro 21 – capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 21 – capacidades linguístico-discursivas – grupo 4 – Conto: Aos arredores de Sabá

	PI	PF
Conexão:	Parcialmente:	Totalmente:
Mecanismos que contribuem para marcar as articulações temáticas.	Embora a PI apresente todas as fases do conto, algumas dessas fases estão incompletas e tiveram trechos incluídos ao final do conto. O excesso de rasuras e a má paragrafação	A organização física do conto, introdução correta de novos trechos e a melhoria da paragrafação contribuíram com a conexão textual que se estabeleceu da seguinte

	<p>dificulta a percepção do início de cada fase.</p>	<p>maneira:</p> <p>Chegando lá (par. 2) = articulação entre a primeira e a segunda parte da fase de situação inicial.</p> <p>O rei descobriu o amor dos jovens e propôs um desafio a Natanael (par. 4) = articulação entre a fase de situação inicial e a fase de conflito.</p> <p>Sendo assim (par. 4) = articulação entre a fase de conflito a fase de ações.</p> <p>Após passar três dias = (par. 4) = articulação entre a primeira e a segunda parte da fase das ações.</p> <p>Já muito cansado (par. 6) = articulação entre as fases das ações e o clímax.</p>
--	--	--

		Os dois jovens se casaram (par. 10) = articulação ente a fase de clímax e o desfecho.
Coesão verbal: Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações).	Totalmente O texto apresenta como tempo dominante o pretérito perfeito. Porém há ocorrência do pretérito imperfeito e do gerúndio para marcar ações corriqueiras.	Totalmente. O grupo manteve essa capacidade na PF.
Coesão nominal: Pronomes em terceira pessoa; Pronomes relativos e demonstrativos; Locuções adjetivas, sintagmas nominais.	Quase totalmente No conto temos pronomes pessoais, pronomes possessivos e sintagmas nominais que estabelecem funções anafóricas. Mas, em alguns parágrafos, há repetições de sintagmas e o uso inadequado de pronome	Totalmente O grupo 4 conseguiu fazer as observações necessárias e demonstrou na PF uma grande melhoria da capacidade de uso dos mecanismos de coesão nominal.

	oblíquo.	
Modalização: Advérbios; Locuções adverbiais de tempo, de modo, de lugar, de intensidade.	Totalmente: O texto apresenta utilização correta de modalizações.	Totalmente: A incerteza do tempo em que a história acontece é marcada pela expressão “era uma vez”. (par. 1); A incerteza em relação ao lugar onde as caravanas se enfrentam é marcada pela locução adverbial “em as proximidades” (par. 1); A possibilidade de dois fatos diferentes estarem acontecendo ao mesmo tempo dentro do conto é marcada pelo advérbio “enquanto” (par. 1); A eventualidade em que Natanael brincava com a princesa quando era pequeno é marcada pelo advérbio “sempre” (mas <u>sempre</u> que o rei saía,

		Matilde colocava-os para brincarem junto) (par. 3); A imprecisão temporal do conto é reafirmada ao final do conto pelo advérbio “sempre”.
Vozes: Discurso indireto, e direto e indireto.	Totalmente: O conto apresenta um narrador onisciente que narra em terceira pessoa. Há, em todo o conto, somente uma ocorrência de discurso direto, que se dá quando o rei anuncia que o personagem principal se casaria com sua filha e faz um sábio discurso a respeito da paz e do desapego.	Totalmente: Mantêm-se essa capacidade na PF. No entanto, o grupo 4 organizou melhor o conto, sobretudo, melhorou o discurso final do rei.

A fase da situação inicial do conto é marcada pela expressão “Era uma vez” e, assim como nos outros três contos que analisamos, temos a indeterminação do tempo por meio dessa expressão. Na PI, no primeiro parágrafo, a conexão entre a segunda e a terceira para é feita pelo advérbio “enquanto”. O que nos chamou a atenção foi a repetição seguida desse mesmo advérbio para estabelecer a conexão do próximo trecho,

o que deixou o texto repetitivo. Na PF, o grupo eliminou, não somente o primeiro advérbio “enquanto”, como também, todo o trecho introduzido por ele. O trecho que foi eliminado dava ao conto personagens e situações que, no decorrer da trama, não eram retomados e, portanto, não eram representativos. Consideramos que a retirada desse trecho foi algo positivo para a PF, pois melhorou o enredo e a conexão das partes que compõem o primeiro parágrafo da situação inicial. Vejamos abaixo o primeiro parágrafo da situação inicial. Em destaque, está a parte que foi retirada pelo grupo 4.

Era uma vez... Uma caravana que se
guia de feroz ao sul do reino de Sabá
que era formada por alguns assaltantes
pobres expulsos pelo rei de heron chamado
Simba. Ao chegarem em as proximidades de
Sabá, ^{em contrariedade com} ~~haxeria~~ uma caravana de demônios,
comandada pela lusa do deserto, ~~que fora~~
~~contratada por Simba~~. Enquanto a guerra
das caravanas de demônios de feroz come-
çaram a lutar, os demônios destruíram
a todos. enquanto uma mulher chamada
Marel, ~~fugia~~ com seu filho de 4 anos, cha-
mado Natanael, por sua esperteza, conseguiu
chegar aos portões de um reino que fica
ao sul de Sabá, chamado Kharron
Parameu.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Abaixo, a parte correspondente ao trecho acima na PF.

Aos arredores de Sabá

Éra uma vez... Uma caravana que seguia de Heron ao sul de Sabá, que era formada por alguns assaltantes pobres expulsos pelo rei de Heron. Ao chegarem em as proximidades de Sabá, encontraram-se com uma caravana comandada pela bruxa do deserto, enquanto uma mulher chamada Marel fugiu com seu filho de 4 anos chamado Natanael. Enquanto eles fugiam, sua mãe Marel foi pega pelos guardas e mandou ele seguir até o reino de Sabá. Por sua esperteza, o menino conseguiu chegar aos portões de um reino que ficava ao sul de Sabá, chamado Sharram Panameuru.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

O segundo parágrafo do conto que, também faz parte da situação inicial, é introduzido pela expressão “chegando lá”. Essa expressão, formada por um verbo no gerúndio e um advérbio de lugar dá ao segundo parágrafo os aspectos de continuidade, mostra que o ato de chegar é uma ação que teve início no parágrafo anterior. Talvez, pudesse ter sido substituída por “quando lá chegou” ou outra expressão que trouxesse o verbo no pretérito. No entanto, reconhecemos que o verbo na forma do gerúndio nos remete a uma ação que está em processo. Como já afirmamos por meio das palavras de Azevedo (2007) e Machado (2015), o conto popular ocorre em um tempo verbal que, por vezes, foge da lógica formal. Por ser um texto maravilhoso, sua temporalidade tem explicação apenas dentro do seu próprio contexto. É como se o leitor fosse convidado a entrar no tempo da história para viver, nesse exato momento, ações que ocorreram no passado, ou, como classifica Bronckart (2003), perceber a progressão efetiva dos fatos que ocorre dentro da progressão da atividade narrativa.

A fase do conflito é introduzida na PI com a oração “o rei após descobrir a paixão dos jovens”. É uma oração que estabelece conexão por causa do advérbio de tempo “após” que liga a descoberta do rei sobre a paixão entre Natanael e sua filha e o desafio que ele irá propor ao jovem para que a mão de Izabel lhe seja concedida. Ou seja, o desafio só foi feito porque o rei descobriu que sua filha estava apaixonada, o que nos mostra que a fase do conflito está, realmente, sendo gerada por um fato contido na situação inicial, tal como se espera que ocorra em um conto. O grupo 4 foi sinalizado por nós sobre o uso de vírgulas na oração que faz a conexão entre a situação inicial e o conflito, no entanto, na PF esse trecho foi substituído por “O rei descobriu a paixão dos

jovens e propôs um desafio...”. Tal mudança manteve a conexão entre as duas fases, porém, na PF os alunos decidiram iniciar a fase do conflito em um novo parágrafo, o que fez com que a marcação ficasse mais clara.

A fase das ações é marcada pela locução “sendo assim”, no quarto parágrafo. As ações narram a viagem de Natanael ao deserto para poder encontrar a coisa mais bonita e poder se casar com a princesa. A segunda parte das ações é marcada por uma oração “Após passar 3 dias” que dá ideia de passagem de tempo.

No parágrafo 6, temos o início do clímax com a frase “já muito cansado”. Essa frase nos conta sobre o estado em que a personagem estava. O cansaço sentido por Natanael é consequência da procura pela coisa mais bonita do deserto, fato que ele viveu na fase anterior. Mais adiante se lê: “voltou para o reino”. Essa oração indica uma mudança de situação, pois, ao narrar que o jovem voltaria para o reino, o conto nos aponta que a sua jornada de busca no deserto havia chegado ao fim, levando-nos, então, ao momento em que Natanael deverá conversar com o rei e contar que não conseguiu cumprir o desafio.

Após o rei esclarecer a Natanael que ele havia conseguido cumprir o desafio, ele prossegue fazendo reflexões sobre esse feito dentro do próprio clímax. O parágrafo 8 é marcado pelo advérbio de tempo “hoje” e a última parte do clímax é marcado pelo advérbio “quando” (par. 9).

O desfecho, na PF, é marcado pelo sintagma nominal “Os dois jovens” e, nesse parágrafo, narra-se brevemente sobre a vida de Natanael, agora, príncipe de Sabá e esposo da filha do rei. Na PI o desfecho é marcado pelo pronome “eles”.

Finalizamos, então, a nossa reflexão sobre a capacidade de conexão do conto do grupo 4. Iniciaremos, agora, a análise sobre a capacidade de coesão verbal.

O tempo de base do conto é o pretérito perfeito, sendo que, esse tempo verbal é usado, na maioria das vezes, para narrar as ações que fazem parte da progressão efetiva dos fatos. Já o pretérito imperfeito narra as ações que correspondem a progressão da atividade narrativa.

Porém, essa produção nos apresentou algumas utilizações diferenciadas de alguns tempos verbais. No parágrafo 2, por exemplo, o grupo utilizou a forma verbal no gerúndio “chegando” para narrar um fato que ocorreu no passado. Com já discutimos, o conto apresenta, por meio dos tempos verbais, um pano de fundo, em que se têm os acontecimentos corriqueiros e o tempo em que as ações efetivamente ocorrem dentro da trama. Para nós, o uso do gerúndio revela uma intenção narrativa de contar sobre um

fato que, dentro da progressão efetiva do conto, não tem total valor em si, pois sua função é preparar o leitor para outra situação. Vejamos.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

No trecho acima, percebemos que a intenção não é falar sobre a chegada de Natanael, mas sim, do fato de a empregada tê-lo encontrado ferido em frente aos portões do reino. A forma verbal no gerúndio faz com que o leitor imagine a cena acontecendo no mesmo tempo em que outras também estão acontecendo dentro do conto. Também, podemos interpretar que a chegada do jovem ao palácio se deu aos poucos no sentido de que ele foi se “achegando” e criando laços com a serviçal que a acolheu. Mais adiante, o texto narra que a mulher que o acolheu o criou como filho e, sempre que podia, desobedecia ao rei e colocava o menino forasteiro e a princesa para brincarem juntos. Percebemos, assim, que entre a serviçal e menino foi se “construindo” (no gerúndio) uma relação de mãe e filho. Como diz Azevedo (2007), a lógica do conto e sua temporalidade são específicas e só fazem sentido dentro do universo do próprio conto:

não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.; 4) com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo” e, por último, 5) neles, em geral, a passagem do tempo inexistente. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou. Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades. (AZEVEDO, 2007, P. 3)

Outro marcador temporal que marca a possibilidade de fatos diferentes ocorrerem ao mesmo tempo é o advérbio “enquanto”. No primeiro parágrafo, por meio

desse advérbio, podemos entender que a fuga da mãe de Natanael ocorreu no mesmo instante em que as caravanas guerreavam.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

No parágrafo 3, o uso dos advérbios “juntos” e “sempre” além de complementarem o sentido dos verbos “brincarem” e “saía”, são fundamentais para que possamos interpretar que a princesa e Natanael estavam juntos sempre que possível, tanto que, de acordo com o próprio conto, a paixão que ambos desenvolveram um pelo outro foi consequência do fato de brincarem juntos regularmente.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Sendo assim, os advérbios, juntamente com as formas verbais que acompanham, asseguram ao conto a ocorrência de ações rotineiras e de ações que ocorreram uma única vez dentro da trama. Até então, havíamos discutido essa questão apenas por meio dos tempos verbais.

O grupo 4 demonstrou ter um bom domínio das capacidades de coesão verbal. Em relação aos outros contos, “Aos arredores de Sabá” chamou-nos a atenção pelo uso mais frequente no gerúndio. Essa escolha, para nós, é aceitável e trouxe originalidade ao conto. Apoiamo-nos, mais uma vez, na voz de Azevedo (2007) que ressalta que o conto possui uma lógica temporal diferente da lógica gramatical.

Passemos, então, adiante em nossa análise para que possamos averiguar as capacidades de coesão nominal do conto em questão.

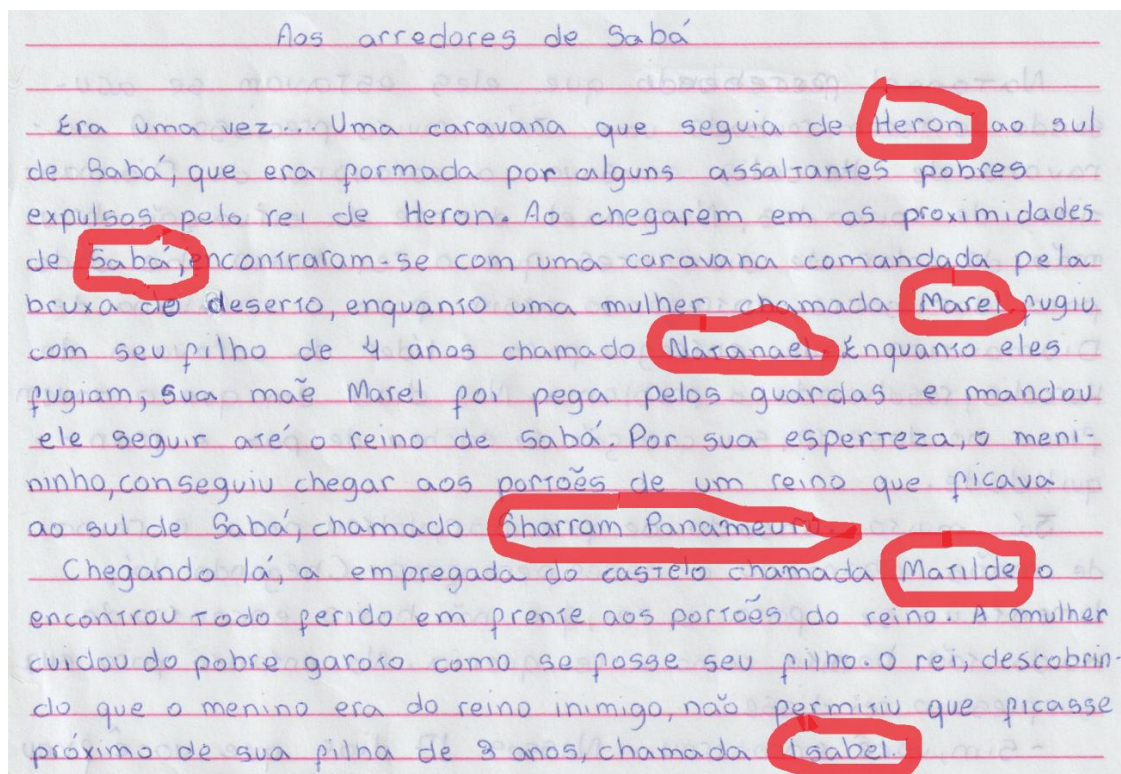
Uma das funções dos mecanismos de coesão nominal, segundo Bronckart (2003), é a de introduzir as personagens dentro de um texto. Sendo assim, o primeiro parágrafo é, geralmente, o lugar onde se apresenta as personagens, os cenários e onde se constrói o início da história. Em relação à introdução das personagens, no conto do

grupo 4 a maioria foi introduzida com nomes próprios. Isso diferencia o conto do grupo 4 dos outros, pois, personagens secundários, por vezes, não são nomeados.

Relembremos o que diz Azevedo (2007):

Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo” (AZEVEDO, 2007, P. 3)

Por tanto, não há uma obrigação nem em nomear ou de deixar de nomear as personagens. Contudo, os contos populares que estudamos durante os módulos da SD se enquadram mais na definição que Azevedo (2007) faz acima, ou seja, sem muita preocupação em nomear as personagens, ao contrário, por vezes a indefinição é usada para dar às personagens uma caracterização mais universal. Isso, para nós, influenciou os outros três grupos a escreverem mais nessa perspectiva. O grupo 4, em seu texto, apresentou uma proposta diferente, sendo, então, o grupo que mais nomeou personagens dentro da narrativa em comparação às produções dos outros grupos. Nos parágrafos 1 e 2, podemos observar os nomes próprios que introduzem as personagens e os lugares.



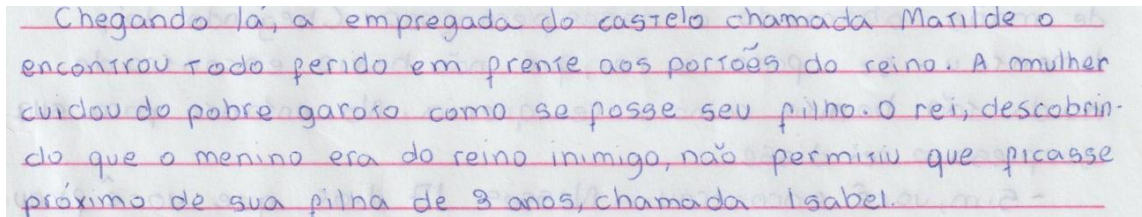
Aos arredores de Sabá

Era uma vez... Uma caravana que seguia de Heron ao sul de Sabá, que era formada por alguns assaltantes pobres expulsos pelo rei de Heron. Ao chegarem em as proximidades de Sabá, encontraram-se com uma caravana comandada pela bruxa do deserto, enquanto uma mulher chamada Marel fugiu com seu filho de 4 anos chamado Naranael. Enquanto eles fugiam, sua mãe Marel foi pega pelos guardas e mandou ele seguir até o reino de Sabá. Por sua esperteza, o menino conseguiu chegar aos portões de um reino que ficava ao sul de Sabá, chamado Sharram Panameur.

Chegando lá, a empregada do castelo chamada Marilde o encontrou todo perdido em frente aos portões do reino. A mulher cuidou do pobre garoto como se fosse seu filho. O rei, descobrindo que o menino era do reino inimigo, não permitiu que ficasse próximo de sua filha de 8 anos, chamada Isabel.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Tanto a PI quanto a PF apresentam uma boa coesão nominal. Ao longo do texto, as personagens vão sendo retomadas por locuções e pronomes. No segundo parágrafo, por exemplo, temos algumas retomadas que são construídas por meio de pronomes possessivos. Observemos.



PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

O sintagma nominal definido “a empregada”, introduz uma personagem no conto que, logo a frente é nomeada como Matilde. Mais adiante, outro sintagma nominal definido, “A mulher”, retoma a personagem Matilde. Ainda, nesse parágrafo, o pronome possessivo “seu” também exerce uma função anafórica que, dessa vez, além de retomar a personagem Matilde, estabelece uma relação afetiva entre ela e Natanael.

Embora nesse trecho não apareça o nome de Natanael, há vários momentos em que ele é retomado. Primeiramente, no final da primeira linha do parágrafo pelo pronome oblíquo “o”, em seguida pelo sintagma nominal “pobre garoto” e, por último, pelo sintagma “o menino”.

Também temos o pronome possessivo “sua” que retoma o rei e estabelece uma relação entre ele e a filha que, por sua vez, é introduzida no conto pelo substantivo filho e logo adiante é nomeada como Isabel.

Na nossa análise, esse pequeno período demonstra a capacidade do grupo 4 em estabelecer conexões por meio de mecanismos nominais dentro do texto. Essa capacidade faz com que o texto seja dinâmico, revela o bom repertório de elementos linguísticos que os alunos detêm e, principalmente, que eles sabem utilizar esse repertório.

Na PI, esse parágrafo está um pouco diferente e contém a repetição do sintagma “o menino” para retomar a personagem Natanael. Em nossa consideração, a PF está mais bem escrita. Comparemos.

chegando lá, a empregada do castelo, chamada Matilde, o encontra todo ferido em frente aos portões do castelo. Ela cuida do Natanael como se ele fosse seu filho, o rei, descobrindo que o menino era uma criança de algum inimigo, não permitiu que o menino ficasse próximo a sua filha de 3 anos, chamada Isabel.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

O terceiro parágrafo também apresenta algumas mudanças positivas em relação a PI e a PF no que se refere à coesão nominal. Na PI, o parágrafo é iniciado pelo pronome “Eles” que faz reverência à Izabel e Natanael. Já na PF, optou-se pelo sintagma nominal definido “Os dois”. A grande melhoria desse parágrafo, no entanto, está na correta utilização do pronome oblíquo. Na PF, lê-se “colocava-os”, sendo que, na PI lê-se “colocavam eles”. Além dessa melhoria, podemos perceber que na PF o grupo 4 acrescentou, ao final do parágrafo, a locução conjuntiva “tanto que”. Esse acréscimo melhor estabelece, dentro do contexto, que a paixão entre Natanael e Izabel é consequência do fato de terem brincado juntos na infância. Seguem abaixo os trechos da PI e da PF os quais nos referimos.

Eles cresceram separados, mas sempre que o rei saía, Matilde colocava eles para brincar, sendo assim muito amigos, e próximos, que acabaram se apaixonando. O rei, após descobrir a paixão dos jovens, proibiu-os de se verem.

PI do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Os dois cresceram separados, mas sempre que o rei saía, Matilde colocava-os para brincarem juntos, tornando-se assim muito amigos e próximos, tanto que acabaram se apaixonando.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Concluimos que, em relação a coesão nominal, já na PI o grupo apresentou um desenvolvimento razoável, pois como se pode ver, o texto continha mecanismo que

asseguravam a introdução e a retomada de personagens dentro do conto. No entanto, como demonstramos, na PF houve melhorias dessas capacidades. A PF apresenta um texto mais dinâmico e menos repetitivo, comprovando, pois, o aumento do repertório linguístico dos alunos do grupo 4.

Passemos à frente e analisemos as capacidades de modalização do conto.

Como exemplos de modalizações lógicas do conto “Aos arredores de Sabá”, destacamos:

- A incerteza do tempo em que a história acontece é marcada pela expressão “era uma vez”. (par. 1);
- A incerteza em relação ao lugar onde as caravanas se enfrentam é marcada pela locução adverbial “em as proximidades” (par. 1);
- A possibilidade de dois fatos diferentes estarem acontecendo ao mesmo tempo dentro do conto é marcada pelo advérbio “enquanto” (par. 1);
- A eventualidade em que Natanael brincava com a princesa quando era pequeno é marcada pelo advérbio “sempre” (mas sempre que o rei saía, Matilde colocava-os para brincarem junto) (par. 3);
- A imprecisão temporal do conto é reafirmada ao final do conto pelo advérbio “sempre”.

Para exemplificarmos as modalizações deônticas, ou seja, as avaliações à luz dos valores sociais (BRONCKART, 2003), apontamos a fase do clímax na história, mais precisamente, o parágrafo 9, em que o rei discursa sobre o desaparego e a paz.

PF do conto “Aos arredores de Sabá” – grupo 4

Há marcas de modalizações apreciativas, tais como, assaltantes pobres, por sua esperteza, pobre garoto, reino inimigo, a coisa mais linda, dentre outras. Na maioria dos casos, às modalizações apreciativas referem-se a características das personagens. Não encontramos marcas de apreciações de julgamentos motivados por algum pensamento moralista ou que julgasse alguma ação como boa ou ruim, com exceção, claro, do

parágrafo 9, em que o rei exalta o desaparecimento de Natanael. Isso, mais uma vez, nos faz perceber que a SD que desenvolvemos contribuiu para que os alunos do 7º ano do ensino fundamental compreendessem, além da estrutura física, também as características narrativas do discurso do conto popular. O texto do grupo 4 é subjetivo e traz uma mensagem de superação vivida pela personagem principal que veio acontecendo durante toda a trama do conto. A promoção da paz, o desaparecimento, a honestidade e amor estão inseridos no discurso do conto, mas, assim como desejávamos, tais valores são mostrados ao leitor e não impostos. O conto não é moralista e não faz distinção de comportamentos para julgar qual é o mais correto. Todavia, não se pode dizer que o conto tem uma postura neutra em relação ao comportamento das personagens. A guerra, por exemplo, é o elemento que provoca todo o sofrimento de Natanael, mas, também, é a guerra que o faz fugir para o castelo, onde, então surgem suas oportunidades. A guerra volta a aparecer na vida do jovem durante a sua busca pela coisa mais bonita do deserto. Todavia, a coisa mais bonita do deserto é acerto emocional que Natanael fará consigo mesmo ao conseguir estabelecer a paz entre as caravanas. Sendo assim, o grupo conseguiu falar de temas complexos sem a moralização tão praticada nas escolas e que é levada aos alunos por meio de fábulas. Concluímos que o grupo, por meio das modalidades, produziu um texto que, embora tenha valores sociais, ao invés de ser moralista é dialógico e convida o seu leitor ou ouvinte a apreciar a história e refletir sobre a sua narrativa.

No que se refere às vozes, o grupo optou por um narrador onisciente em terceira pessoa que conta todos os fatos e caracteriza as personagens. O discurso direto aparece no conto somente no parágrafo 7 na fala do rei.

Concluímos, após essa análise, que a SD que elaboramos conseguiu mediar a melhoria na produção de contos populares dos alunos do grupo 4, principalmente no que se refere à sequência textual e a criação das fases de situação inicial, conflito e ações.

5 - Considerações finais

Início as considerações finais dessa dissertação relembrando o que me motivou a desenvolver essa pesquisa: o prazer em ler, escrever e contar contos populares. Na introdução da presente pesquisa, relatei sobre a minha inquietação em relação ao tratamento pouco lúdico e prazeroso que, por meio da minha experiência pessoal, percebi que é dado aos alunos do ensino fundamental II. Questionei (e continuo questionando) sobre a postura pouco acolhedora da escola que, por vezes, parece acreditar que os alunos do ensino fundamental II, estudantes que tem em média de 10 a 15 anos de idade, são “pré-adultos” que precisam apenas de um ensino técnico. Contraponho-me a essa postura e acredito, assim como Soares (2017), que os conhecimentos adquiridos por meio da língua e, sobretudo, o ensino de língua, é uma tarefa política e de cunho social, cabendo à escola e ao professor a preocupação não somente com os conteúdos curriculares, mas, principalmente, com a mediação entre esses e outros saberes e os estudantes, estimulando-os o desenvolvimento de suas capacidades e a vontade prazerosa de querer aprender.

O desafio ainda é maior quando se deseja levar o aluno a produzir textos escritos de forma prazerosa. Esse foi o meu maior questionamento: como ensinar a escrita de contos populares de forma agradável? Sobre essa questão Antunes reflete:

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana. A escola existe para estimular a “gula” pelas delícias de poder saber [...] (ANTUNES, 2003, p. 175)

Assim como afirma a autora, esse era um dos meus propósitos: fazer com que o aluno tivesse fome de saber e, dessa forma, pudesse, assim como eu, desfrutar saborosamente dos contos populares, não apenas aprendendo a escrever um texto para que o professor corrigisse. Bem além disso, desejei que os estudantes do 7º2 conseguissem se expressar por meio dos contos populares.

Mas como instigar esse prazer pelo aprendizado? Como afirma Rubem Alves, “a capacidade de sentir prazer não é um dom natural. Precisa ser aprendida” (Alves, 200, p.133). Sendo assim, pensei em atividades que envolvessem o aprendizado da escrita do gênero conto popular e a leitura do mesmo gênero por diferentes meios: escritos em

sala de aula, televisionados na sala multimídia e contados por contadores profissionais em ambientes culturais. Também, além da produção escrita, que foi o foco de análise dessa pesquisa, propus aos alunos que promovêssemos um momento de contação de histórias para os outros alunos da escola com os contos produzidos por eles, como também, que registrássemos as apresentações em vídeo. Para esse fim, criei uma SD com atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero conto popular e que tem como produto final a exposição pública oral das produções escritas pelos próprios alunos/autores.

Na apresentação inicial da SD, levei os alunos do 7º2 para a sala multimídia da escola e assistimos ao filme “Pequenas Histórias”. Trata-se de um longa que contém quatro contos populares e, enquanto assistíamos ao primeiro conto, fui dando pausas em cada fase do conto. Consegui mostrá-los as fases iniciais, o conflito, as ações, o clímax e o desfecho do conto. Surpreendi-me quando, já no segundo conto, alguns alunos já conseguiam identificar as fases. Assim, fomos brincando, durante a sessão, de identificar as fases que compunham o conto que, nesse caso, se apresentava por meio do filme. Além de observarmos os contos nesse formato, lemos e interpretamos, também, outros quatro contos populares tradicionais que eu levei impressos em folha para a sala de aula.

Atividades lúdicas como essas foram fundamentais para que, na PI, os contos produzidos pelos alunos já se dessem quase ou totalmente dentro da estrutura física que eu esperava. Além disso, já pude perceber que os alunos não haviam apenas aprendido uma estrutura. Eles entendiam o que era um conto e sabiam da importância da escrita. Digo isso porque, enquanto escreviam os contos, os alunos conversavam, pediam opiniões, procuravam-me e sempre contavam o que queriam transmitir. Não estavam apenas colocando palavras dentro de uma “forma” textual. Comportavam-se como autores que buscavam um meio de se expressarem para um público e, por isso, precisavam atentar-se não somente com as fases que compõem o gênero, mas, sobretudo, com as narrações; com o enredo de uma história que precisava ser cativante, pois, seria apresentada por eles mesmos para toda a escola.

Isso confirma na prática o que Dolz e Schneuwly afirmam sobre a escola como lugar real de comunicação:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a

escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 66)

Os autores falam sobre a transformação que pode ocorrer dentro da escola por ocasião da vivência de um projeto de ensino de gênero textual que faça com que as produções dos alunos extrapolem a sala de aula e se realizem como verdadeiros objetos de comunicação. Por meio da SD desenvolvida nessa pesquisa, os alunos do 7º poderam vivenciar, de fato, essa experiência.

Os alunos preocupavam-se com suas produções exatamente porque elas iriam se tornar um meio de comunicação. Seus textos teriam receptores reais. Não seria somente uma folha escrita a ser entregue para que o professor, assim como diz Antunes (2003), pudesse fazer uma “higienização”, ou seja, uma mera e exclusiva correção ortográfica.

Aliás, a correção ortográfica dos contos deu-se de uma forma diferente na SD. Os textos foram expostos em slides na sala de aula e, juntamente com os alunos, fui apontando os possíveis desvios ortográficos e sintáticos e orientando as melhorias que poderiam ser feitas.

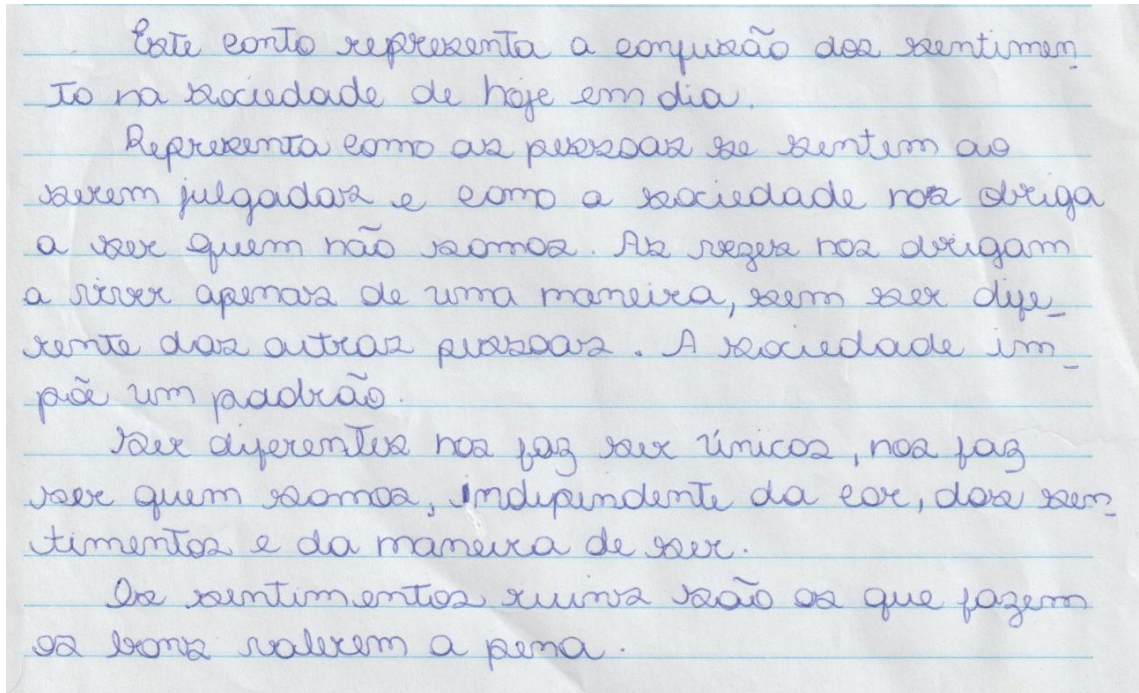
Na correção do terceiro conto, por exemplo, os alunos já descobriam os desvios e propunham soluções. A correção, antes temida, tornou-se um momento de interação e aprendizado.

Os maiores desvios apresentados pelos alunos deram-se nas capacidades linguístico-discursivas. No entanto, abordar coesão verbal e nominal por meio do gênero fez com que as aulas ficassem bem mais produtivas. Quando eu falava sobre o uso de um advérbio ou de um pronome possessivo, não estava abordando a classe gramatical de maneira isolada. Estávamos, eu e os alunos, concentrados em um desvio de um texto que era deles. O conto representa a expressão autoral, o sentimento e vontade de narrar por meio da escrita. Sendo assim, mais uma vez, lembrando as palavras de Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que a escola se tornou um local autêntico de comunicação, as transformações em relação ao processo de escrita aconteceram.

Estou convicto de que a preocupação com a estética do texto, com a sua estruturação e o empenho para que os desvios apontados fossem corrigidos deu-se pelo fato de que os contos estavam sendo produzidos em uma situação real de comunicação,

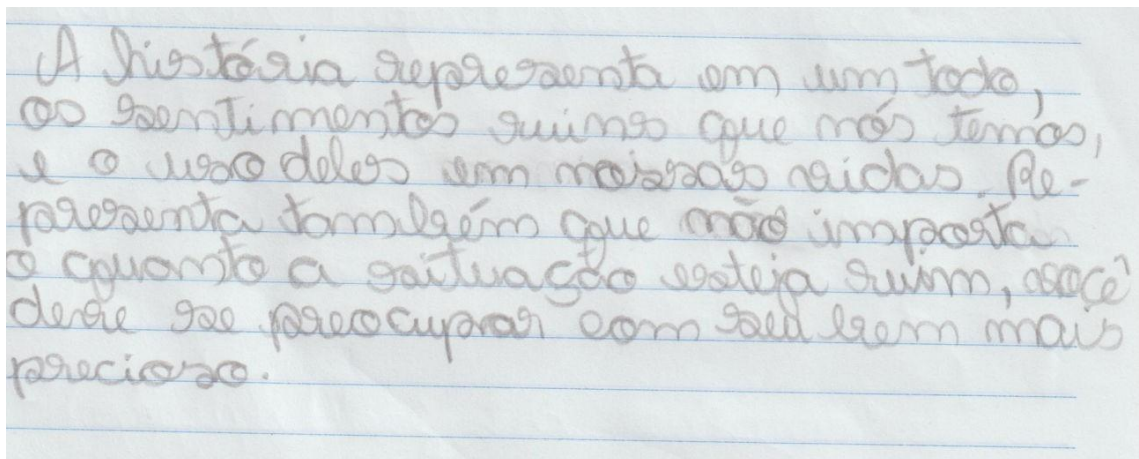
em que os alunos desejavam valer-se da liberdade da escrita para expor seus pensamentos e ideias.

Creio nisso porque pedi aos alunos que me escrevessem o que desejavam transmitir por meio de seus contos. Eis a resposta dos alunos do grupo 1:



Esse grupo escreveu o conto “O mundo Agridoce” em que o Pão de forma foge do seu mundo salgado e se apaixona pela doce Nutella. O próprio grupo descreve o conto como uma manifestação sobre os padrões que são impostos socialmente. Lemos também que a ideia de inclusão e o respeito às diferenças também é um ponto que, segundo o grupo 1, está subentendido em seu conto. A frase que diz “os sentimentos ruins são os que fazem os bons valerem a pena” comprova-nos que os alunos de fato procuraram produzir textos provocantes em relação a moral pré-estabelecida, afinal, expressar que os sentimentos tidos como “ruins” fazem parte da vida tanto quanto os que são considerados bons é, para mim, uma forma diferenciada e corajosa de pensar.

Vejamos a resposta do grupo 2.



A história representa em um todo, os sentimentos ruins que nós temos, e o uso deles em coisas ruins. Representa também que não importa o quanto a situação esteja ruim, você deve se preocupar com ela bem mais pouco.

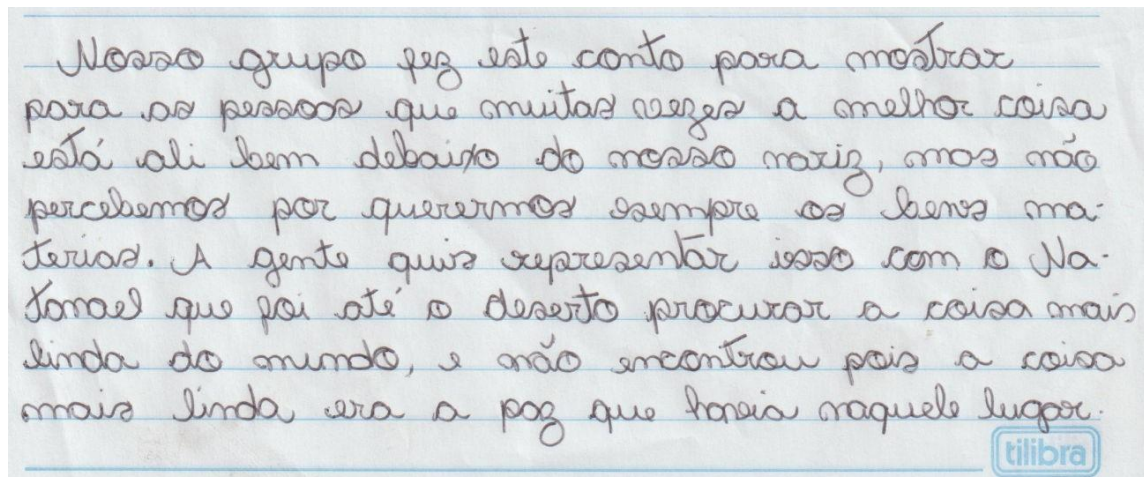
O grupo 2 produziu o conto “O menino e o duende”, conto em que um travesso garoto rouba o pote mágico de um duende para poder fazer pedidos. Como vemos, o grupo 2 explica seu conto como uma forma de abordar os sentimentos negativos que, para eles, é comum nas nossas vidas. Relembremos que Pedro, a personagem principal do conto, vivia com a mãe e passava necessidades. No entanto, era um menino chantagista. Para resolver seus problemas pessoais era capaz de roubar e enganar o duende.

Quando se dá liberdade literária aos alunos, eles procuram expressar sensações que, normalmente, não são bem quistas em um texto produzido em ambiente escolar. Contudo, acredito que narrar as travessuras de um garoto, talvez, tão levado quanto os próprios autores, faz com que o texto fique realmente dentro do que classificamos como conto popular e negue a moral ingênua, como afirmou Azevedo (2007). Isso mostra que o conto popular, além de poder ser concebido como um lugar de escrita e aprendizado linguístico é, também, uma possibilidade de expressão sobre a própria realidade psicológica.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1980, p. 20)

Mais uma vez reintero, por meio da citação acima, que a produção dos contos populares, também chamados de contos de fadas, diverte os alunos, corroborando assim, com o desejo dessa SD: ensinar a escrever com prazer.

Observemos, agora, a resposta do grupo 4.



Nosso grupo fez este conto para mostrar para as pessoas que muitas vezes a melhor coisa está ali bem debaixo do nosso nariz, mas não percebemos por quisermos sempre os bens materiais. A gente quis representar isso com o Na-Jomael que foi até o deserto procurar a coisa mais linda do mundo, e não encontrou pois a coisa mais linda era a paz que havia naquele lugar.

O grupo 4, por sua vez, produziu o conto “Aos arredores de Sabá” que traz em seu enredo a clássica situação do homem pobre e comum que supera sua situação desprivilegiada e casa-se com uma princesa. O grupo 4 diz, como vemos acima, que o seu conto é uma reflexão sobre o desaparego aos bens materiais. Chamou-me a atenção a escrita do início do trecho: “Nosso grupo fez este conto para mostrar para as pessoas...”. Percebo, mais uma vez, que os alunos conseguiram abstrair a ideia de que o conto popular possui um objetivo de comunicação.

O conto do grupo 4, como já dito, tem uma narração clássica, talvez, inspirada no conto de “Aladdin e a lâmpada maravilhosa”, conto que faz parte das “Mil e uma noites”. Na SD que produzi, não foi trabalhado nenhum conto que pudesse dar margem a essa vertente produzida pelo grupo 4. Isso mostra que quando estamos ensinando um gênero para um aluno, não estamos iniciando um conhecimento de um ponto neutro. O gênero já está presente na vida do estudante muito antes de sua vida escolar, por tanto, a formação literária do discente precede a nossa aula. O gênero está em constante presença na vida de qualquer escritor.

[...] ocultos na variedade dos gêneros e das formas de comunicação verbal, nas formas poderosas da cultura popular que se moldava ao longo dos milênios, nos gêneros do espetáculo teatral, nos temas que remontam a uma antiguidade pré-histórica, e, finalmente, nas formas de pensamento. Shakespeare, como todo artista, construía sua obra a partir de forma carregadas desse sentido, e não a partir de elementos mortos, de tijolos prontos. (BAKHTIN, 200, p. 365)

Por isso, acredito ter sido tão importante me ater à construção do MDG, que definiu quais aspectos do gênero são ensináveis, e, também, à situação inicial da SD

que deu aos alunos e a mim a segurança sobre quais capacidades eram mais urgentes de serem ensinadas nos módulos.

Por fim, a SD desenvolvida na presente pesquisa mostrou-se eficiente para o ensino da escrita do gênero conto popular. Os alunos desenvolveram suas capacidades referentes à leitura, à escrita e à oralidade por meio das atividades propostas. Eu, enquanto professor, estive em constante aprendizado. Aprendi a separar a paixão pelo ato de contar histórias da postura profissional de ensinar o gênero escrito. Entendi que ensinar gênero textual é perceber a língua em constante movimento social, político e histórico e que, no meio dessa ciranda, por assim dizer, está o nosso aluno com a sua cultura, sua vida e a sua necessidade de comunicar-se por diferentes gêneros, fazendo-se, então, ser entendido por ser um ser social e tão dinâmico quanto a língua que o ensino.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000

ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro & interações*. São Paulo: Parábola editorial, 2003

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, leitura e formação de leitores*. Revista Releitura. Publicação da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Abril, nº 21, 2007. ISSN 1980-3354.

BAKHTIN.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2012

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. 144p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 11 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1991.

CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gêneros e o ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001. -----. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R; Cristóvão, V.L.L (orgs). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DE PIETRO et al. *Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire*. Enjeux, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. *Le modele didactique du debat: de l’ object social à La pratique scolaire*. Enjeux, n. 39/40, p. 100-129, 1996/1997

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FRIENDRICH, Janette. *Lev Vigotsky; mediação aprendizagem e epistemologia*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. (trad. Machado, Ana Raquel e Lousada, Ana Gouvêa)

LÉVI-STRAUSS, Claude. *A oleira ciumenta*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 55.

MACHADO, A.R. *Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. Intercâmbio, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MEGALE, Nilza. *Folclore brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MURATORE, Eliane. *Um filete de voz... a narrativa oral na formação do conto brasileiro*. Dissertação (Mestradoem Letras) UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 129. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione LTDA, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

ANEXOS -

ANEXO 1

O filme “Pequenas Histórias” apresenta 4 contos populares. Assista-o com atenção e preencha cada lacuna de acordo com o que se pede.

	Conto 1	Conto 2	Conto 3	Conto 4
<p>Situação inicial</p> <p>Momento em que um “estado das coisas” é apresentado. Pode ser considerado o momento mais equilibrado do conto.</p>	<p><i>Tibúrcio era um pescador que vivia em Minas Gerais e morava perto de um rio que já não tinha peixes. Ele estava preocupado com essa situação, afinal, ele vivia da pesca.</i></p>			
<p>Complicação</p> <p>Fase em que uma perturbação cria uma tensão na história.</p>	<p><i>Até que, numa noite de lua cheia, Tibúrcio encontra-se com a sereia Iara, que lhe mostra como pegar muitos peixes e casa-se com ele, com a condição de que ele nunca a maltrate.</i></p>			
<p>Ações</p> <p>Reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação contida na fase anterior.</p>	<p>Depois de se casar com a Iara, Tibúrcio passa a ter uma boa vida com dinheiro, comida e roupa lavada. Mas ele começa a levar uma vida de farras, muita bebedeira e começa a maltratar a sua esposa.</p>			
<p>Resolução/Clímax</p> <p>Introduz acontecimentos que levam a uma resolução da tensão.</p>	<p>Iara, após ter sido mal tratada por Tibúrcio, fez com que as águas do rio subissem e levassem tudo o</p>			

	que Tibúrcio tinha, deixando-o pobre novamente.			
Desfecho Explicita como ficou a situação após a resolução apresentada anteriormente.	Depois disso, o pescador nunca mais viu a Iara e passou seus dias arrependido na pobreza.			

ANEXO II

ELEMENTOS NÃO-LINGUÍSTICOS DO TEXTO VERBAL

Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição	Aspecto exterior
Qualidade de voz	Atitudes corporais	Ocupação de lugar	Roupas
Imitações e mudanças de voz	Movimentos	Distâncias	Penteado
Elocução e pausas	Gestos	Contato físico	Instrumentos musicais
Respiração	Expressões faciais		Objetos que compõem a história

Demais elementos	Contato visual		

ANEXO III

Identificando o gênero conto popular

1 - Você assistiu, leu, ouviu e contou contos populares. Utilizando-se dos conhecimentos que você construiu até agora, defina: o que é para você, um conto popular? Cite o título de alguns como exemplo.

2 - Assinale abaixo os títulos que nomeiam contos populares.

- Υ As viagens de Gulliver O coelho e a lebre
- Υ A cigarra e a formiga Diário de um banana
- Υ Festa no céu Pedro Malasarte
- Υ A onça e o macaco O homem que enganou a morte

Leia os trechos abaixo e numere-os seguindo a legenda abaixo.

1 – situação inicial 2 – conflito 3 – Ações 4 – Clímax 5 – Desfecho

()

Um sapo muito malandro, que vivia no brejo, lá no meio da floresta, ficou com muita vontade de participar do evento. Resolveu que iria de qualquer jeito, e saiu espalhando para todos, que também fora convidado.

Os animais que ouviam o sapo contar vantagem, que também havia sido convidado para a festa no céu, riam dele.

Imaginem o sapo, pesadão, não aguentava nem correr, que diria voar até a tal festa!

Durante muitos dias, o pobre sapinho, virou motivo de gozação de toda a floresta.

_ Tira essa ideia da cabeça, amigo sapo. – dizia o esquilo, descendo da árvore.- Bichos como nós, que não voam, não têm chances de aparecer na Festa no Céu. _ Eu vou sim.- dizia o sapo muito esperançoso. - Ainda não sei como, mas irei. Não é justo fazerem uma festa dessas e excluïrem a maioria dos animais.

()

Nossa Senhora, viu o que aconteceu e salvou o bichinho. Mas nas suas costas ficou a marca da queda: uma porção de remendos. É por isso que os sapos possuem uns

desenhos estranhos nas costas, é uma homenagem de Deus a este sapinho atrevido, mas de bom coração.

()

Entre os bichos da floresta, espalhou-se a notícia de que haveria uma festa no Céu. Porém, só foram convidados os animais que voam. As aves ficaram animadíssimas com a notícia, começaram a falar da festa por todos os cantos da floresta. Aproveitavam para provocar inveja nos outros animais, que não podiam voar.

()

Chegada a hora da festa, o urubu pegou a sua viola, amarrou-a em seu pescoço e voou em direção ao céu.

Ao chegar ao céu, o urubu deixou sua viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo aproveitou para espiar e, vendo que estava sozinho, deu um pulo e saltou da viola, todo contente.

As aves ficaram muito surpresas ao verem o sapo dançando e pulando no céu. Todos queriam saber como ele havia chegado lá, mas o sapo esquivando-se mudava de conversa e ia se divertir.

Estava quase amanhecendo, quando o sapo resolveu que era hora de se preparar para a "carona" com o urubu. Saiu sem que ninguém percebesse, e entrou na viola do urubu, que estava encostada num cantinho do salão.

O sol já estava surgindo, quando a festa acabou e os convidados foram voando, cada um para o seu destino. O urubu pegou a sua viola e voou em direção à floresta. Voava tranquilo, quando no meio do caminho sentiu algo se mexer dentro da viola. Espiou dentro do instrumento e avistou o sapo dormindo, todo encolhido, parecia uma bola:

- Ah! Que sapo folgado! Foi assim que você foi à festa no Céu? Sem pedir, sem avisar e ainda me fez de bobo!

E lá do alto, ele virou sua viola até que o sapo despencou direto para o chão. A queda foi impressionante. O sapo caiu em cima das pedras do leito de um rio, e mais impressionante ainda foi que ele não morreu.

()

Depois de muito pensar, o sapo formulou um plano: horas antes da festa, procurou o urubu. Conversaram muito, e se divertiram com as piadas que o sapo contava. Já quase de noite, o sapo se despediu do amigo:

- Bom, meu caro urubu, vou indo para o meu descanso, afinal, mais tarde preciso estar bem disposto e animado para curtir a festa.

- Você vai mesmo, amigo sapo? - perguntou o urubu, meio desconfiado.

- Claro, não perderia essa festa por nada. - disse o sapo já em retirada.- Até amanhã!

Porém, em vez de sair, o sapo deu uma volta, pulou a janela da casa do urubu e vendo a viola dele em cima da cama, resolveu esconder-se dentro dela.

3 - Você deve ter notado que o conto acima estava fora de ordem. Agora, seguindo a numeração que você colocou entre os parênteses, faça uma leitura do conto inteiro e responda às questões abaixo.

a) Qual a situação inicial do conto?

b) Quem são as personagens e em que local ocorre a história?

c) Das opções abaixo, assinale a que pode ser considerada como fator principal que desencadeou as ações conflitantes dentro do conto.

- 1 – A festa no céu era uma festa exclusiva para animais com asa.
- 2 – Os animais com asas não iriam à festa no céu.
- 3 – A indignação do sapo por não poder ir à festa no céu devido ao fato de não possuir asas.

d) Após muito pensar, qual decisão o sapo tomou em relação à festa no céu? Quais atitudes ele tomou para mudar a situação de não poder ir à festa?

e) Por fim, o sapo consegue ir à festa. Como as aves reagiram ao vê-lo se divertindo no mesmo local que elas? Para você, por que elas tiveram essa reação?

f) Ao final do conto, percebemos que há uma tentativa de:

- a) Explicar a origem da palavra “Sapo”.
- b) Explicar a forma física do sapo.
- c) Explicar o comportamento agressivo das aves.

ANEXO IV
ROTEIRO PARA PREPARAÇÃO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

ENTRADA

APRESENTAÇÃO

INÍCIO

CONFLITO

CLÍMAX

DESFECHO

DESPEDIDA

ANOTAÇÕES GERAIS:

(Utilize o espaço abaixo para registrar os materiais e objetos que serão usados para ilustrar a sua contação de histórias, tais como, roupas, acessórios, objetos cenográficos, elementos de cenário, instrumentos de sonoplastia, etc)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Aluno

Caro Aluno (a):

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Ouvir para escrever; escrever para contar: a produção escrita de contos populares por meio de sequência didática”**, sob responsabilidade do professor Dr^o Luciano Magnoni Tocaia, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Bruno Rodrigo Pinheiro Ramos.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual São Francisco de Assis, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que você amplie suas capacidades referentes à escrita. Pretendemos analisar se um trabalho específico com diversos contos da tradição oral brasileira, oficinas de contação de histórias, de expressão corporal e de uso da voz podem levá-lo a desenvolver melhor suas habilidades de construção narrativa por meio da escrita. Para isso, você participará de oficinas e aulas especialmente preparadas para esse fim e produzirá textos escritos que serão coletados e analisados por mim. Os riscos que você corre durante a participação nesta pesquisa estão relacionados ao desconforto que você poderá sentir ao ter que se posicionar e narrar em público. Após produzir um texto escrito, você irá apresentá-lo oralmente para um público e essa apresentação será registrada em vídeos que serão arquivados em DVD. Ressaltamos que essa gravação ficará guardada na Faculdade de Letras da UFMG, sob os cuidados do professor Dr^o Luciano Magnoni Tocaia por um prazo de 5 a 10 anos e, logo em seguida, será destruída. Pode ser, ainda, que se apague a gravação assim que os objetivos pretendidos por meio dela forem alcançados. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, pois, queremos auxiliar vários professores a melhorarem seus trabalhos. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa lhe beneficiará, pois você poderá usar, de maneira mais adequada, a oralidade e a escrita no seu cotidiano e em sua vida futura. A sua participação é voluntária e não influenciará suas notas na escola. Além disso, você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não sofrerá nenhuma punição por parte de escola ou do professor caso seja essa a sua opção. Também não haverá nenhum problema se você desistir em qualquer momento da pesquisa.

Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

Se tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com o pesquisador responsável, Professor Dr^oLuciano Magnoni Tocaia, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo e-mail: lucianotocaia@uol.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de dúvidas éticas.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas (a sua e a do pesquisador).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento lhe será entregue.

Eu, _____ (seu _____ nome)
....., confirmo
estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com em participar.
.....

Divinópolis, de de 2018.

.....
Assinatura do aluno

.....
Luciano Magnoni Tocaia (Pesquisadora responsável)

.....
Bruno Rodrigo Pinheiro Ramos (Assistente da pesquisa)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Telefax: (31) 3409-4592 223

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

Caro pai/mãe/responsável:

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Ouvir para escrever; escrever para contar: a produção escrita de contos populares por meio de sequência didática”**, sob responsabilidade do professor Dr^o Luciano Magnoni Tocaia, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Bruno Rodrigo Pinheiro Ramos.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual São Francisco de Assis, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que o menor sob sua responsabilidade amplie suas capacidades referentes a escrita. Pretendemos analisar se um trabalho específico com diversos contos da tradição oral brasileira, oficinas de contação de histórias, de expressão corporal e de uso da voz podem levar o menor sob sua responsabilidade a desenvolver melhor suas capacidades de construção narrativa por meio da escrita. Para isso, ele participará de oficinas e aulas especialmente preparadas para esse fim e produzirá textos escritos que serão coletados e analisados por mim. Os riscos que o menor sob sua responsabilidade corre durante a participação nesta pesquisa estão relacionados ao desconforto que ele poderá sentir ao ter que se posicionar e narrar em público. Após produzir o texto escrito, o menor sob sua responsabilidade irá apresentá-lo oralmente para um público e essa apresentação será registrada em vídeos que serão arquivados em DVD. Por tanto, solicitamos, também, a sua permissão para a utilização da imagem do menor sob sua responsabilidade. Ressaltamos que essa gravação ficará guardada na Faculdade de Letras da UFMG, sob os cuidados do professor Dr^o Luciano Magnoni Tocaia por um prazo de 5 a 10 anos e, logo em seguida, será destruída. Pode ser, ainda, que se apague a gravação assim que os objetivos pretendidos por meio dela forem alcançados. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, pois, queremos auxiliar vários professores a melhorarem seus trabalhos. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa fará com que o menor sob sua responsabilidade seja beneficiado, pois poderá usar, de maneira mais adequada, a oralidade e a escrita no seu cotidiano e em sua vida futura. A participação do menor sob sua responsabilidade é voluntária e não influenciará suas notas na escola.

Além disso, ele não precisa participar da pesquisa se não quiser e não sofrerá nenhuma punição por parte de escola ou do professor caso seja essa a sua opção. Também não haverá nenhum problema se seu filho(a) desistir em qualquer momento da pesquisa.

Ele(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. 224

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com o pesquisador responsável, Professor DrºLuciano Magnoni Tocaia, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo e-mail: lucianotocaia@uol.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de dúvidas éticas.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas (a sua e a do pesquisador).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, _____ (seu _____ nome)

....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com a participação do meu filho(a)

.....

Divinópolis, de de 2018.

.....

Assinatura do pai/mãe ou responsável

.....

Luciano Magnoni Tocaia (Pesquisadora responsável)

.....

Bruno Rodrigo Pinheiro Ramos (Assistente da pesquisa)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus
Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Telefax: (31) 3409-4592 223