

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nádia Cátia do Carmo

**O PAPEL DA REVISÃO E REESCRITA NA PRODUÇÃO DE
TEXTO DE ALUNOS DO 3º ANO DO 1º CICLO DA ESCOLA
MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2010

Nádia Cátia do Carmo

**O PAPEL DA REVISÃO E REESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DE
ALUNOS DO 3º ANO DO 1º CICLO DA ESCOLA MUNICIPAL
GRACY VIANNA LAGE DE BELO HORIZONTE**

Plano de Ação apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientador (a): Lúcia Fernanda Pinheiro de Barros.

Belo Horizonte

2010

Nádia Cátia do Carmo

**O PAPEL DA REVISÃO E REESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DE
ALUNOS DO 3º ANO DO 1º CICLO DA ESCOLA MUNICIPAL
GRACY VIANNA LAGE DE BELO HORIZONTE**

Plano de Ação apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientador (a): Lúcia Fernanda Pinheiro de Barros.

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

Lúcia Fernanda Pinheiro de Barros – Faculdade de Letras da UFMG

Míria Gomes – Faculdade de Educação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO DÉCIMO SEXTO TRABALHO FINAL - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão da quarta edição do curso LASEB – Pós-graduação lato sensu em Educação Básica – com o título O papel da revisão e reescrita na produção de texto de alunos do 3º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Gracy Vianna Lage de Belo Horizonte.

da aluna NÁDIA CÁTIA DO CARMO. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Lúcia Fernanda Pinheiro Barros (Orientadora) e Míria Gomes de Oliveira. Os trabalhos iniciaram-se às 8 horas, atendendo a uma escala de apresentações definida pela orientadora. Após a apresentação oral da pesquisa, a banca examinadora fez uma arguição à candidata. A banca se reuniu, em seguida, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 97, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado à aluna, que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital (CD), de acordo com as orientações da secretaria do colegiado de curso. Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 11 de dezembro de 2010.

Aluna Nádia Cátia do Carmo n° de matrícula **2009746796**

Professora Lúcia - Orientadora
Lúcia Fernanda Pinheiro Barros

Professora Míria - convidada/avaliadora
Míria Gomes de Oliveira

Ana Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso Lato Sensu
em Docência na Educação Básica

RESUMO

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. E através da revisão textual, possibilidades são oferecidas para que os alunos identifiquem seus erros e desenvolvam a prática de reflexão de como se expressarem através dessa nova linguagem diversa da fala, que é a escrita. Para que isso ocorra é necessário um trabalho mais direcionado e com participação ativa tanto do professor quanto do aluno. Uma alternativa de trabalho é a aplicação de seqüências didáticas com a finalidade de ajudar os alunos a dominarem melhor os gêneros trabalhados, permitindo-lhes, escrever de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, contribuindo no avanço da produção de texto.

Palavras – chave: Produção, revisão e reescrita de textos.

SUMÁRIO

1	JUSTIFICATIVA	5
2	OBJETIVOS	9
2.1	Objetivos gerais	9
2.2	Objetivos específicos	9
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
3.1	A concepção de texto e o papel das condições de produção	10
3.2	Ler e escrever na escola	11
3.2.1	Lemos e escrevemos para	12
3.3	A revisão textual: papel e significado	13
3.4	Revisão com pauta de correção	17
4	METODOLOGIA	18
4.1	Gênero textual: Poema	18
4.2	Gênero textual: Fábula	20
4.2.1	Para o professor	22
4.2.2	De onde vem a Fábula?	22
4.2.3	ESOPO	22
4.2.4	Jean De La Fontanie	23
4.2.5	Monteiro Lobato	23
4.3	Gênero textual: Contos de Fadas	24
5	AVALIAÇÃO	26
5.1	Avaliação do texto escolar	27
6	CONCLUSÃO	29
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
	ANEXOS	31

1. JUSTIFICATIVA

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

De acordo com os PCN: Língua Portuguesa (1997), as pesquisas na área da aprendizagem e da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais através da leitura do que da própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e que a escrita não é o espelho da fala.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita através da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita.

A produção de textos coerentes, claros, agradáveis e que apresentem os recursos lingüísticos adequados tem sido a principal meta dos professores. Mas, apesar de todos os empenhos em corrigir os textos de seus alunos, muitos ainda vêm frustrados seus almejados objetivos.

Articulando as práticas de produção textual, de leitura e de análise lingüística, a atividade de revisão – que consiste em um conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito – exige que o aluno desempenhe os papéis de produtor, leitor e avaliador do próprio texto.

A revisão textual deve ser parte efetiva do processo de escrita. São as possibilidades de revisão oferecidas que vão fornecendo aos alunos a prática de reflexão de como se expressar através dessa nova linguagem diversa da fala, que é a escrita.

O profissional que escolhe ensinar a produzir textos encontra pela frente uma tarefa árdua, pois além do trabalho necessário para a elaboração e execução das atividades de aula, ainda deve ler, corrigir, avaliar e comentar a escrita dos alunos.

Muito mais que corrigir os erros, a revisão possibilita ao professor alertar o aluno para a inadequação da atividade que está realizando, reorientar a ação do aprendiz, alertá-lo para algo que não considerou ou percebeu, levantar questões sobre aspectos que ele não tinha se dado conta. Os aspectos normativos da língua (ortografia, gramática, etc.) também precisam ser incorporados, mas considerando-se o nível de escolaridade da criança e o seu momento no processo de aquisição da escrita.

É preciso que todas as formas de correção sejam informativas, ou seja, que instrumentalizem o aluno a superar suas dificuldades, tornando o erro observável aos seus olhos e permitindo a realimentação de sua aprendizagem.

Após corrigir e avaliar algumas produções dos alunos e diante de resultados de provas externas (Provinha Brasil) ficou evidente as dificuldades que nós professores encontramos em corrigi-las e dar um retorno significativo para o aluno, bem como nas dificuldades que os mesmos encontram na produção de textos adequados no que diz respeito à segmentação do texto em frases e ao agrupamento dessas em parágrafos, bem como em relação à correção ortográfica e na necessidade de prover uma resposta no texto em produção, faz-se necessário o desenvolvimento do presente plano de ação pedagógica, com o objetivo de viabilizar maiores possibilidades de melhoria no processo de produção de texto, tornando os alunos escritores competentes e visando a edição de um livro que compartilhará com outras pessoas as histórias criadas por eles. Mostrar também que o importante não é “acertar” tudo na primeira produção, e sim que eles possam se esforçar, pensar e compreender o processo de produção de texto revisando-os quantas vezes forem necessário para que fiquem cada vez melhor.

Participarão do desenvolvimento do plano de ação alunos do terceiro ano do primeiro ciclo da Escola Municipal Gracy Vianna Lage.

Localizada no Bairro Jardim dos Comerciários, à Rua João Soares Leal, nº 23, a Escola “Municipal Gracy Vianna Lage” está em uma área residencial na periferia de Venda Nova, oferecendo o Ensino Fundamental para crianças de 6 a 15 anos e a Educação de Jovens e Adultos.

O perfil do aluno da escola é da criança, do adolescente, do jovem e do adulto que reside no bairro e adjacências, com seus aspectos socioculturais diversificados (lazer, crenças, costumes, estrutura familiar) e o aspecto econômico com renda variando entre um e três salários mínimos.

Característica freqüente na origem familiar desses alunos é o ambiente pouco identificado com o uso da leitura e da escrita.

Esse distanciamento em algumas famílias com relação ao trabalho de alfabetização e letramento desenvolvido pela escola constitui um desafio pedagógico, implicando prioritariamente que os educadores busquem alcançar a compreensão dessa complexibilidade de perfis de alunos, aprender com eles a diversidade de sua cultura e, a partir daí, coletivamente optar por estratégias metodológicas que signifiquem e ressignifiquem a realidade desses alunos, que em sua maioria manifestam apatia, desinteresse pela vida escolar, notadamente entre os meninos.

Todavia, a diversidade sociocultural presente no conjunto dos alunos constitui uma realidade mais dinâmica, complexa e enriquecedora para todos que atua nessa escola.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Ao final do plano de ação os estudantes atuantes deverão ser capazes de produzir textos coerentes, preocupando-se sempre com a sua revisão, observando a ortografia e aplicação de normas gramaticais e apresentá-lo para a edição do livro “Pequenos escritores”.

2.2 Objetivos específicos

- Reconhecer a relação entre o seu universo e o da leitura-escrita.
- Aumentar seu vocabulário, bem como sua capacidade de pensar de forma clara e objetiva, transferindo esses pensamentos para o papel.
- Identificar seus próprios erros, com a ajuda do professor e colegas.
- Conhecer diferentes tipos de textos e gêneros textuais.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los e reescrevê-los sempre que necessário.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 A concepção de texto e o papel das condições de produção

Tendo em vista o fato de que há diferentes leituras acerca do significado da produção textual e do papel das condições de produção e, em decorrência, diferentes práticas em torno da produção do texto escrito no espaço intra-escolar, é oportuno destacar algumas concepções de textos.

Na concepção tradicional, a escrita de um texto expressa a maneira qualitativa do pensamento de seu produtor. É fundamentada, no uso da gramática normativa, com isso um texto bem escrito deve seguir as normas da língua culta.

Na prática escolarizada o aluno/produtor, elabora um texto simplesmente para obter uma nota, preocupa-se em levar uma informação acerca de determinado tema ao professor/receptor.

Para Geraldi (1991), ao produzir um texto, oral ou escrito, o sujeito faz “uma proposta de compreensão” ao seu interlocutor (ouvinte/leitor). Ao discutir o papel das condições de produção na constituição dessa proposta de compreensão, Geraldi chama a atenção para a importância de o locutor (a) ter o que dizer; (b) ter motivos para dizer o que se tem a dizer; (c) ter um interlocutor; (d) constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e (e) escolher as estratégias (a), (b), (c) e (d). Essa concepção nos remete à importância de discutir os modos através dos quais o trabalho com o texto escrito vem sendo desenvolvido no contexto intra-escolar e a própria qualidade da escolarização da escrita, já que a escola é o espaço privilegiado onde se constituem, ou não, no processo ensino-aprendizagem, as condições de construção de propostas de compreensão.

Escrita e leitura são instrumentos, ferramentas, para se ter acesso e produzir a linguagem escrita.

Só se adquire o específico da linguagem escrita em contato com textos de uso social e refletindo acerca desses textos.

As crianças não têm apenas ideias pessoais sobre o sistema de escrita ou de leitura das palavras. Elas dispõem, também, de uma grande quantidade de informação sobre a estrutura da linguagem escrita, de suas diferenças em relação à linguagem oral, da sintaxe e estrutura textual própria dos diferentes tipos de texto.

Este conhecimento depende evidentemente da experiência prévia e das condições pessoais de cada um.

A criança pode elaborar aproximações acerca do que é a escrita e a leitura, inclusive acerca do processo de ler e escrever, embora não possa observá-lo, já que é uma atividade interna (mental) do leitor ou escritor.

Aprender a comunicar-se por meio da linguagem escrita também não é uma necessidade vital, nem intrínseca do ser humano, ou seja, não se adquire com a maturidade. Requer uma motivação e algumas atitudes positivas para com a aprendizagem em geral e, especificamente, para aprendizagem dessa mesma linguagem escrita, que devem ser ensinadas e vividas num contexto especial.

3.2 Ler e escrever na escola

Escrever e ler são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram. Existe uma técnica de escrita e de leitura, mas aprendê-las sem experimentar para que servem, tem um escasso significado e pode induzir o aluno a graves confusões: escrever e ler para ser aprovado, para contentar o professor, para usar apenas na escola; sentir que

escrever e ler é chato, arbitrário, impessoal, etc (CURTO & MORILLO & TEIXIDÓ, 2000).

Lemos e escrevemos algo. O quê? Textos. O texto é a unidade básica de comunicação escrita que tem significado. Não é um problema de tamanho. Uma letra pode não significar nada, nem ser um texto: o [A], por exemplo. No entanto, encontramos o [A] pintado nas paredes, rodeado de um círculo, e constitui um texto saturado de significados: anarquia, rebelião, protesto, afirmação de identidade, etc., significados que despertam nos leitores todo tipo de emoções contraditórias. As fileiras de livros que os decoradores instalam nas salas podem não ter nenhum significado – exceto o decorativo – e não ser textos (CURTO & MORILLO & TEIXIDÓ, 2000).

Ler e escrever são instrumentos. O fundamental é nos perguntarmos para que serve, que uso lhes damos, pois não lemos e escrevemos gratuitamente. Usamos a linguagem para algo. Para quê? (CURTO & MORILLO & TEIXIDÓ, 2000).

3.2.1 Lemos e escrevemos para:

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar, etc. dados.
- Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, de como é um país, do que existe, etc.
- Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos.
- Estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos.
- Aprender como se fazem as coisas.

Estas intenções ou finalidades com que usamos a linguagem escrita determinam também modos específicos de escrever e de ler (CURTO & MORILLO & TEIXIDÓ, 2000).

Em nossa proposta, na escola, sempre se deveria ensinar e aprender linguagem escrita com significado explícito: textos para fazer algo útil, tal como nós adultos fazemos (CURTO & MORILLO & TEIXIDÓ, 2000).

É preferível:

- Resumir um texto.
- Reconstruí-lo quando está desordenado.
- Imaginar o que virá a seguir.
- Deduzir o que aconteceu antes.
- Deduzir o significado de uma palavra.
- Escrever um texto completo.
- Buscar um dado.

Em vez de:

- Lembrar dados irrelevantes.
- Escrever “a” palavra que falta na frase.
- Escrever “a” letra que falta.
- Escrever frases repetitivas.
- Rodear com um círculo “a” resposta correta.
- Copiar um texto alheio.

3.3 A revisão textual: papel e significado

A produção de textos coerentes, claros, agradáveis e que apresentem os recursos lingüísticos adequados tem sido a principal meta dos professores. Mas, apesar de todo o empenho em corrigir os textos de seus alunos, muitos ainda vêm frustrados seus almeçados objetivos (Rocha & Val, 2003).

É papel do professor, ensinar os alunos a revisar seus textos. O aluno precisa se apropriar desse conhecimento, ampliar e fazer uso dele, com o objetivo de deixar a produção mais clara. Para isso, é necessário que o professor selecione qual aspecto da revisão (coerência, ortografia, acentuação ou aspectos coesivos e de pontuação), o aluno deverá focar sua atenção, uma vez que não é possível tratar todos ao mesmo tempo. A revisão textual não pode se restringir à correção ortográfica e gramatical (Rocha & Val, 2003).

Quando explicitadas as condições de produção, a revisão textual contribui para que a criança, desde muito cedo, (re) elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros. O processo de reflexão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não falem informações, que a letra seja legível, que não haja problemas na formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução (Rocha & Val, 2003).

A revisão é entendida, aqui, como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar* [...] Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços, em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita (Rocha & Val, 2003).

Na construção do texto, no que concerne à informatividade é preciso considerar tanto a ausência quanto o excesso, a redundância de informações, o que requer, do autor, um constante movimento de (re) construção não só na escolha das informações necessárias, mas também no modo de tratá-las (Rocha & Val, 2003).

Há que se observar, no entanto, que a construção dessa capacidade reflexiva só é possível se, se considerar o percurso empreendido pela criança na apropriação de habilidades textuais, mediado pela atividade de revisão, como um movimento não linear, que supõe rupturas, avanços e recuos e que, como tal, não deve ter como parâmetro as interlocuções que um “adulto-autor” é

capaz de estabelecer com o texto escrito, mas sim as interações e reflexões de uma “criança-autora” – alguém que está se constituindo como sujeito da própria produção, um “eu-autor” em construção (Rocha & Val, 2003).

Como afirmam Emília Ferreiro e outros (1996):

Não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo a fazer. Sobretudo é impróprio aplicar a este material infantil os juízos derivados de uma norma adulta concebida como universal, inapelável, absoluta, o que levaria a analisar os produtos infantis buscando categorizar e contar seus ‘erros’.

Durante o ato de escrever, utilizamos o nosso conhecimento básico sobre a língua, do qual não temos controle consciente. É no momento que lemos o que acabamos de escrever que controlamos nossa escrita. Por isso, ao reler, quase sempre encontramos algo para modificar: trocar um acento esquecido, etc. a mudança de posição – de escritor para leitor – e o produto escrito à nossa frente são suficientes para nos fazer olhar o que devemos de maneira diferente de quando escrevíamos.

Escrevemos para que os outros leiam. Só podemos compreender, o que se passa com quem lê o nosso texto quando nos colocamos na posição do leitor e vemos o que se passa no nosso texto – esta é a questão que os alunos precisam considerar para que os alunos atribuam sentidos ao trabalho de revisão.

Isso nos acontece, porque sempre temos em mente um leitor, até mesmo quando escrevemos para uso próprio. Por isso é que vamos escrevendo e relendo – para verificar se está ficando claro ou se devemos dizer o mesmo com outras palavras, se a pontuação está adequada, se a escrita está correta. No final, revisamos o texto por inteiro e ainda recorremos a alguém que possa nos apontar mais alguma correção a fazer.

As crianças, escritores principiantes, não escrevem assim. Geralmente, vão preenchendo as linhas, sem pausas para avaliar o que já está escrito e decidir como continuar. Pouco se preocupam, também, com a ortografia, a pontuação, etc., quando estão centradas no que tem por escrever. É que, além de não darem conta, ainda de várias coisas ao mesmo tempo, também “não puseram na cabeça”, ainda, o leitor – condição necessária para que aprendam a reconsiderar seu texto e adquirir controle sobre ele. Para isso, terão que se acostumar a mudar de posição – de quem escreve para quem lê – e olhar o texto como um objeto que se pode investigar, manipular, moldar.

Revisar é trabalhar sobre o texto – aceitando que ele seja quebrado, remendado, modificado, o que só faz sentido para quem considera o leitor.

Ensinar a revisar é ajudar o aluno a adquirir controle sobre o que escreve tendo em vista as exigências de um leitor.

É nessa perspectiva que vamos ensinar todas as convenções da escrita: as regras de cada tipo de texto; a norma ortográfica; o emprego das maiúsculas, a pontuação adequada, etc. – porque são essas as exigências de qualquer leitor.

Para aprender a revisar, é preciso aprender a focalizar, no texto, um aspecto de cada vez – ex: como mostrar, visualmente, as partes do texto, utilizando a pontuação de final de frase, a letra maiúscula e o parágrafo; como resolver, no texto por inteiro, as questões de concordância; como controlar a ortografia, etc. O objetivo é fazer os alunos pensarem sobre cada questão focalizada, e explicarem o que pensam. É explicitando dados, ideias, dúvidas, que vão adquirindo competência para se auto-corrigir. A finalidade é formar a atitude de auto-correção, condição necessária para o uso autônomo da escrita.

Revisar o texto é uma parte importante do processo de construção textual; é orientar o aluno a reler o texto com autonomia, é colocar o aluno no lugar de produtor de textos.

3.4 Revisão com pauta de correção:

A pauta de correção também pode se constituir em uma forma efetiva de ensinar a criança a escrever, revisando o seu próprio texto. A pauta de correção pode incidir sobre um ou mais aspectos das perspectivas sob as quais o texto pode ser avaliado.

Ao fazer uma pauta de correção, podemos combinar com a turma quais os símbolos que serão usados para marcar no texto o que precisa ser melhorado, criando uma legenda.

O professor faz as marcas nos textos e os alunos reescrevem, fazendo as alterações necessárias.

A pauta de correção pode ser feita também através de perguntas que façam refletir os aspectos necessários para a elaboração do texto (ANEXO 1).

Muitos erros cometidos são, corrigidos pelos próprios alunos ao recorrerem à pauta de correção, não sendo necessária em muitos casos a intervenção do professor.

4. METODOLOGIA:

Foram utilizados para execução do plano de ação um caderno, lápis, borracha, livros, CDs, DVDs e cópias de textos escolhidos previamente com os alunos e que servirão de modelo para que possam conhecer o gênero textual a ser produzido. Alguns passos serão seguidos, são eles:

- Conversar com os alunos e explicar a importância, os objetivos e o desenvolvimento do plano de ação.
- Escolher junto a eles os gêneros textuais a serem produzidos (apresentar algumas opções).
- Os gêneros escolhidos foram na seqüência: fábula, poema e contos de fadas.
- Falar sobre as características de cada gênero, apresentar dois modelos.
- Pedir aos alunos que façam a primeira versão da produção e que observem se ela está adequada à situação comunicativa e às características do tipo de texto.
- Observar e corrigir com os alunos, caso necessário, o conteúdo (coerência do texto). Observar se o texto está claro completo e ordenado.
- Corrigir junto aos alunos a parte gramatical (coesão do texto): ver se a estruturação dos parágrafos, das frases, da pontuação, tempos verbais e concordância estão corretos.
- Corrigir ortografia.
- Apresentação e edição: caligrafia, margens, distribuição dos espaços, limpeza, ilustração, nome do livro, etc.

4.1 Gênero textual: Poema

O gênero textual poema será produzido segundo uma seqüência didática.

A seqüência didática, conforme proposta de DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY (2004, p. 95 – 128) compreende uma produção inicial (de leitura, escrita ou fala), na qual os educandos fazem uma tentativa de ler, ou de

elaborar, no registro escrito ou falado, um primeiro texto do gênero escolhido, para atender a uma necessidade real de comunicação, numa dada esfera social, de forma a revelar as representações que têm do mesmo: seu tema, sua forma composicional e seu estilo. O momento mais apropriado para essa produção é o que segue à discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero, apresentado como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos conteúdos do gênero que será focalizado. A primeira produção é o marco inicial para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos problemas que nela aparecerão, na perspectiva de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero discursivo escolhido. A seqüência será concluída por uma produção final que oportuniza ao aluno praticar as noções e instrumentos apreendidos durante os módulos, e permitirá, ao professor e aos alunos, realizarem uma avaliação do processo.

Cada etapa dessa prática precisa ser um exercício de envolvimento com práticas sociais efetivas que justifiquem a aprendizagem escolar de um modo próprio e sistematizado de escrever na escola.

Para garantir, o trabalho sistemático com os gêneros DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY (2004, p. 95), apresentam um encaminhamento metodológico organizado por meio de Seqüências Didáticas (SD). A finalidade dessa forma de encaminhamento é de:

“... ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (p.97).”

Para o trabalho com SDs, os autores apresentam o seguinte encaminhamento:

1. Apresentação de uma situação (motivo de produção).
2. Seleção do gênero textual (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação, etc.).
3. Reconhecimento do gênero selecionado por meio de:
 - a. Produção inicial: é preciso reconhecer o gênero socialmente, seja em relação à sua função social, ao seu conteúdo temático, à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); seu estilo (análise de suas marcas lingüísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados, tais como: sinais de pontuação, estrutura das frases, entonação, ritmo, entre outros). Para efetuar uma análise de tal dimensão serão seguidos os seguintes encaminhamentos:
 - Pesquisa sobre o gênero: trata-se de um momento, quando o professor poderá também investigar se os alunos realmente reconhecem esse gênero na sociedade, onde ele aparece e quais as pessoas que o apreciam. É papel do professor inicialmente, despertar o poeta que existe dentro de cada aluno.
 - b. Módulos de atividades: trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (ANEXOS 2 E 3).

4.2 Gênero textual: Fábula

1. Apresentação da situação: Apresentar um motivo, uma necessidade de interlocução para motivar o estudo, a análise e produção do gênero textual fábula. Ressaltar a importância de haver versões diferentes da mesma história,

pois, isso demonstra pontos de vista diferenciados e enriquecem o trabalho com a linguagem.

2. Reconhecimento do gênero: Falar sobre as características do gênero.

2.1. Pesquisa sobre o gênero: Perguntar aos alunos se eles sabem o que é Fábula. Orientar para que pesquisem sobre o assunto.

2.2. Leitura de textos do gênero:

2.2.1. Leitura e construção de sentidos: Para desenvolver atividades de leitura, interpretação e análise lingüística, selecionar um texto do gênero que servirá como modelo.

Levar para a sala diferentes versões de uma mesma fábula. Por exemplo, as fábulas: “A cigarra e a formiga (La Fontaine)”, “A formiga boa (Monteiro Lobato)” e “A cigarra e as formigas (Esopo)”.

3. Produção escrita: Pedir aos alunos que produzam novas versões das fábulas que já conhecem, ou uma nova fábula (ANEXOS 4, 5 E 6).

Lembrá-los que a primeira produção é só rascunho. O aluno deverá ficar atento para que o texto não perca as características peculiares da fábula.

Em outra aula, fazer a primeira reescrita e orientar os alunos para que analisem se usaram adequadamente sinais de pontuação, ortografia correta, enfim, que observem todos os aspectos que possam comprometer a compreensão do texto (Aplicar pauta de avaliação para auxiliar os alunos na análise. Olhar anexo 7).

4. Circulação do gênero: Depois de todos os textos prontos, viabilizar, a digitação e encadernação dos textos no livro.

4.2.1 Para o professor:

Professor antes de começar o trabalho com fábulas é importante se preparar para um bate papo com os alunos. Portanto, pesquisar é preciso. Conhecer um pouco mais sobre o gênero, buscando maiores informações sobre autores de fábulas.

4.2.2 De onde vem a Fábula?

As fábulas são tão antigas quanto às conversas dos homens. Às vezes, nem sabemos quem as criou, pois, pela oralidade, eram carregadas como vento de um lado para outro, já que a própria palavra provém do latim *FABULA*= CONTAR (FERNANDES, 2001).

4.2.3 ESOPO

No século VIII a.C. já se tinha notícias dessas histórias, sendo que as fábulas muito antigas do Oriente foram difundidas na Grécia, há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo (FERNANDES, 2001).

Apesar de gago, corcunda, feio e miúdo, como diziam alguns, era inteligente, esperto e de muito bom senso. Por esse motivo, conquistou a liberdade e viajou por muitas terras dando conselhos através das fábulas (FERNANDES, 2001).

O motivo de sua morte foi a vingança do povo de Delfos. Por eles, Esopo foi condenado à morte e jogado do alto de um abismo. Mas as suas 600 fábulas continuaram a ser contadas, escritas e reescritas por outros fabulistas. Fedro é o primeiro escritor latino a compor uma coletânea de fábulas, tendo sido imitado e difundido várias vezes (FERNANDES, 2001).

4.2.4 Jean De La Fontanie

O escritor francês Jean De La Fontanie (século XVII – 1601 a 1700) usava fábula, em versos e em prosa, para denunciar as misérias e as injustiças de sua época (FERNANDES, 2001).

A partir dessa época, muitas histórias escritas inicialmente para adultos já começaram a ser adaptadas para crianças, retirando delas os elementos violentos e os aspectos nocivos à educação. Mas a fábula moderna preserva todo o vigor que vem apresentando desde os tempos antigos (FERNANDES, 2001).

4.2.5 Monteiro Lobato

No Brasil, temos o grande fabulista, Lobato (FERNANDES, 2001).

Além de recontar as fábulas de Esopo e La Fontanies, cria suas próprias com a turma do Sítio, como mostra o seu livro “Fábulas”, no qual Pedrinho diz: “As fábulas, mesmo quando não valem grande coisa, têm um mérito: são curtinhas”. Narizinho acha as fábulas sabidíssimas e Emília as considera uma indireta (FERNANDES, 2001).

O escritor brasileiro usou fábulas para criticar e denunciar as injustiças, tiranias, mostrando às crianças a vida como ela é (FERNANDES, 2001)

Em suas fábulas, alerta que o melhor é ser esperto (inteligente) porque o forte sempre vence e Visconde afirma que o único meio de derrotar a força é a astúcia (FERNANDES, 2001).

Até hoje esse gênero narrativo existe e por ser curto, tem o poder de prender a atenção, de entreter e deixar uma mensagem, um ensinamento (FERNANDES, 2001).

4.3 Gênero textual: Contos de Fadas

Antes de iniciar essa SD, é importante saber um pouco mais sobre as características dos Contos de Fadas (GAGLIARDI & AMARAL, 2001).

Contos de Fadas são narrativas em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. São histórias muito antigas, que são transmitidas de boca em boca e passadas de geração em geração (GAGLIARDI & AMARAL, 2001).

Há neles, também, uma ordem existente, ou seja, uma situação inicial; uma ordem perturbadora, quando a situação de equilíbrio inicial se desestabiliza, dando origem a uma série de conflitos que só se interrompem com o aparecimento de uma força maior. A seguir, a ordem é restabelecida. Geralmente, há personagens do bem e do mal, e a vitória apesar do sofrimento, sempre é do personagem do bem. O “Era uma vez...” nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para o mundo irreal, mundo da fantasia (GAGLIARDI & AMARAL, 2001).

Ao longo do conto, as indicações da natureza são limitadas e vagas, não permitindo determinar com rigor a duração da ação ou localização num contexto histórico preciso. O mesmo ocorre relativamente com o espaço: um palácio, uma casa, uma floresta, [...] . Essas características permitem aos contos um caráter atemporal e universal, concedendo à eles uma reatualização permanente, pois podem acontecer em qualquer lugar e tempo (GAGLIARDI & AMARAL, 2001).

1. Apresentação da situação e seleção do gênero textual: Propor à turma um estudo deste gênero, para que possam elaborar, ao final, uma versão de um conto de fadas.

2. Reconhecimento do gênero Conto de Fadas: Levar alguns livros com contos de fadas conhecidos e ler para instigar os alunos a perceberem suas características.

2.1. Pesquisa sobre o gênero: Propor aos alunos que pesquisem, junto à família, quais são as histórias mais conhecidas e tragam para a escola uma lista ou, se possível um livro de histórias. Após esse levantamento oral com os alunos sobre o nome dessas histórias, lista-los no quadro.

2.2. Seleção de texto do gênero: Selecionar dois contos de fadas e provocar atitudes de leitura e de interpretação. (“Branca de Neve e os Sete Anões” e “Os Três Porquinhos”)

3. Produção escrita: Pedir aos alunos que façam a primeira produção. Após a entrega do primeiro texto produzido, recolhe-lo e deixa-lo “guardado”, para que seja retomado em outro dia. Fazer quantas revisões forem necessárias (ANEXOS 8 E 9).

4. Circulação do gênero: Depois de lidos e feitas as devidas correções, pedir aos alunos para ilustrarem seus textos. Organiza-los para expô-los no livro.

5. AVALIAÇÃO:

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio do conhecimento constituído pelo aluno.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento (BRASIL, 1997).

5.1 Avaliação do texto escolar

A avaliação pode se apresentar sob formas e momentos diversos. As estratégias de escrita, por exemplo, em quaisquer situações escolares, podem e devem incluir momentos e recursos para que o aluno refaça o texto como um todo ou ajuste algumas ocorrências, lingüísticas específicas. Nesse sentido, o diagnóstico de todo um conjunto de habilidades, através de um único texto, é uma das possibilidades, mas não é a única nem a mais eficiente para o aluno. A avaliação é, sobretudo, processual e participa dos momentos da escrita, da produção em si mesma, na forma da auto-avaliação. Quem escreve avalia o próprio texto, e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar à limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola nem numa única aula (VAL, 2009).

Para o professor, as primeiras produções constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos da turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativo. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas, para diferenciar e até individualizar se necessário, seu ensino (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010).

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita criar e recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências.

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades ou as alternativas escolhidas e abandonadas – o percurso propriamente. Esse trabalho de explicitação permite que, como o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja por meio de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema.

6. CONCLUSÃO

Após o trabalho de reescrita seguindo as seqüências didáticas, foi observado que o interesse dos alunos pelas produções de textos aumentou. Notou-se um entusiasmo e participação nunca antes observados. O clima de trabalho foi efervescente, com muitas idéias e discussões. O tempo passou rapidamente, sendo necessário em algumas aulas estendê-lo para se adequar às necessidades dos alunos. Eles começaram a cobrar as aulas e o desenvolvimento, das atividades ficaram mais agradáveis e fáceis.

Percebemos que, quando temos objetivos claros a serem alcançados e sabemos para que e para quem escrevemos, o trabalho de produção se desenvolve mais facilmente e com resultados mais produtivos e desejados. Sabemos que o trabalho com reescrita de textos não é fácil, ao contrário, é árduo e exige muito dos professores, mas devemos levar em conta que um trabalho bem direcionado tem como resultado boas produções e nos mostram o potencial criativo dos alunos.

É certo que, às vezes, as produções de nossos alunos são absolutamente ilegíveis. Habitualmente, o professor consegue decifrar, pelo menos em parte, o que o aluno escreveu.

De qualquer modo, observemos bem, cada um dos aspectos que destacamos quanto à correção, requer uma revisão específica do texto.

Um texto raramente sai bom “de cara”. O aluno deve saber que a tarefa de escrever não termina na primeira tentativa. Serão necessárias várias reescritas até que o texto seja considerado adequado. O importante é que o texto final seja fruto do “melhor que o aluno pode produzir” e não apenas um rascunho passado a limpo.

Devemos ter em mente que o produto final será um livro contendo as produções, fruto do esforço de todos, alunos e professores.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126 p.
- CURTO, Lluís M; MORILLO, Maribel M; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e Ler:** Como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler. Acessória: Ana Teberosky; Tereza Mauri; Inês Miret; Adela Moyano. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED, 2000. 235p. Vol. 1.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; et al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2ª edição, 2010. 240p.
- FERNANDES, Mônica T.O.S. **Trabalhando com os gêneros do discurso: Narrar: Fábula.** São Paulo: FTD, 2001.
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Contos de Fadas:** Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar. São Paulo: FTD, 2001.
- VAL, Maria da G.C; et al. **Avaliação do texto escolar:** Professor-leitor/ Aluno-autor. – Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009. 160p.

ANEXOS

ANEXO 1: PAUTA DE CORREÇÃO

Tabela de códigos utilizados

O	Erro ortográfico
X	Dê parágrafo
★	Erro de pontuação
=	Palavra desnecessária
()	Erro no uso de letra maiúscula
//	Falta palavra

ANEXO 2:

06/05/10

Eu vi

Eu vi uma menina
fazendo plantinha.

Eu vi o Betinho
dançando Soltinho.

Eu vi a Lucia
dando para o mar.

Eu vi o Mateus
tomando a Luz.

Eu vi a Consolação
fazendo uma oração.

Bela 17

Mateus

ANEXO 3:



13/05/10

Eu sei

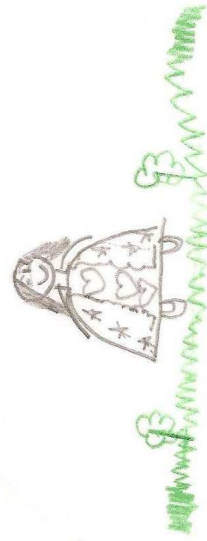
Eu sei uma mamuninha
pegando a plantinha.

Eu sei o Betinho
danzando o Soltinho.

Eu sei a Lucimar
olhando para o mar.

Eu sei o Mateus
olhando a Deus.

Eu sei a Consolação
fazendo uma oração.



Mateus
Sala 17
M M M
M M M

20/5/2010

ANEXO 4:

A cobra e a máscara

- x Um dia, uma cobra entrou na casa de um homem e encontrou uma linda máscara no meio da mesa;
- x A máscara era mágica
- x A cobra colocou a máscara e olhou no espelho e viu uma linda mulher de penas
- x e era linda
- x Ela começou a se lembrar dos outros.
- x Um dia o casado pegou a cobra para tirar seu couro
- x A cobra estava pedindo ajuda mas ninguém quis ajudar
- x Ela ficou muito triste e pensou:
- x — Uma bela aparência não substitui o valor do espírito

27/05/10

David Gabriel

ANEXO 5:

A cobra e a máscara
Certo dia, uma cobra entrou na casa de um
homem e encontrou uma linda máscara.
A máscara era mágica.
A cobra colocou a máscara e olhou no espelho
e viu uma linda mulher. Ela pensou:
- Sou linda!
Ela começou a sombar dos outros.
Um dia, o caçador pegou a cobra para tirar
seu couro.
A cobra estava pedindo ajuda mas ninguém quis ajudar.
Ela ficou muito triste e pensou:
Uma bela aparência não substitui o valor
do espírito.

10/06/10

David Gabriel

ANEXO 6:

A cobra e a máscara

Certo dia, uma cobra entrou na casa de um homem e encontrou uma linda máscara no meio da mesa.

A máscara era mágica.

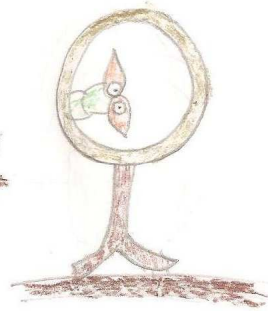
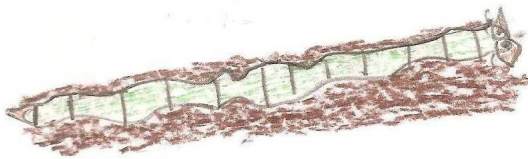
A cobra colocou a máscara, olhou no espelho e viu uma linda mulher. Ela pensou:
— Que linda!

Ela começou a zombar dos outros.

Um dia o caçador pegou a cobra para tirar seu couro.
A cobra pediu ajuda mas ninguém quis ajudar.

Ela ficou muito triste e pensou:

— Uma bela aparência não substitui o valor do espírito.



David Gabriel
17/06/10

ANEXO 7: ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

	Está bom	Preciso mudar
a) As personagens da história são típicas de uma fábula?		
b) O tempo é indeterminado como nas fábulas?		
c) Na situação criada, as atitudes das personagens podem ser comparadas com atitudes humanas?		
d) A resolução está combinando com a sua intenção e com a moral da história?		
e) A moral da história combina com a fábula e sua intenção?		
f) O narrador conta o que aconteceu como se tivesse visto a cena?		
g) As falas das personagens aparecem sinalizadas por parágrafo e travessão?		
h) Não há repetição de palavras para indicar as personagens?		
j) Apresenta as características dos personagens?		
i) O título é adequado ao texto?		

ANEXO 8:

A Princesa e o príncipe (Alexandre Ribeiro de Moura
n. 1977 - turma: manha)

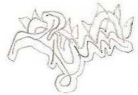
Era uma vez uma jovem menina. Ela era muito linda. J. menina
chamava Emilly e estava parando Ela não tinha casa. Ela
porque Ela foi deixada.
Ela viu uma casa estranha e a casa era da bruxa e a
bruxa ficou com inveja porque ela era linda e a transformou
num carneiro. A bruxa viu de mal!

O carneiro saiu procurando a princesa. E ela
achou um príncipe.

E o carneiro falou:

Eu vi a casa da bruxa e ela me transformou em carneiro.

E o príncipe entendeu e ele deu um beijo no carneiro
e voltou ao normal.

A Emilly recebeu uma linda princesa e os dois se
casaram e viveram felizes para sempre. 

ANEXO 9:

A princesa e o príncipe

Alexandre Ribeiro de Moraes
Idade: 17 fui malharista

Era uma vez uma jovem menina. Ela era muito linda.

A menina chamava Emily e estava passando.

Ela não tinha casa porque ela foi doída.

Ela viu uma casa estranha e a casa era do bruxo e a bruxa ficou com inveja porque ela via muito linda e transformou em um cisne.

A bruxa riu demais!

O cisne saiu roando a procura do príncipe. Ela achou o príncipe.

O cisne falou:

Eu vi a casa da bruxa e ela me transformou em cisne.

O príncipe entendeu e deu um beijo no cisne. O cisne voltou ao normal.

A Emily viveu uma linda princesa e os dois casaram e viveram felizes para sempre.

