



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JANINE FERREIRA PIMENTA ROSA

**A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS NARRATIVOS DO
GÊNERO CONTO DE FADAS: aspectos estruturais e de linguagem**

MONTES CLAROS – MG

2016

JANINE FERREIRA PIMENTA ROSA

**A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS NARRATIVOS DO
GÊNERO CONTO DE FADAS: aspectos estruturais e de linguagem**

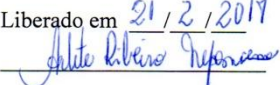
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade textual e práticas docentes

Sublinha: Panorama crítico do ensino de Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ªDra. Arlete Ribeiro Nepomuceno

Liberado em 21/2/2017


(Assinatura do orientador)

MONTES CLAROS – MG

2016

R788p Rosa, Janine Ferreira Pimenta.
A progressão temática em textos narrativos do gênero conto de fadas [manuscrito] : aspectos estruturais e de linguagem / Janine Ferreira Pimenta Rosa. – Montes Claros, 2016.
223f. : il.

Bibliografia: f. 220-223.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Conto de fadas – Gênero. 2. Coesão e Coerência – Textos narrativos – Escrita. 3. Parágrafo - Sinais de pontuação – Articuladores - Uso. 4. Progressão temática. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Aspectos estruturais e de linguagem.



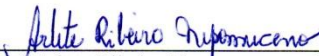
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JANINE FERREIRA PIMENTA ROSA

" *A progressão temática em textos narrativos do gênero Conto de Fadas: aspectos estruturais e de linguagem* "


Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:



Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Maria Ieda Almeida Muniz (UTFPR)

Montes Claros (MG), 30 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de minha vida, toda honra e toda glória pela graça concedida e por sempre me guiar nos caminhos escolhidos;

À Arlete, pela oportunidade de aprendizado, pela experiência compartilhada, pela competência, pela dedicação e pelo constante incentivo na busca de conhecimentos;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pelos ensinamentos;

À Elaine Ferreira e à Érika Karine, por terem participado de minha banca de qualificação e pelas valiosas contribuições;

À Maria Ieda e à Carla Roselma, por terem participado de minha banca de defesa e pela importante colaboração para finalizar esta pesquisa;

Ao meu esposo, por sempre acreditar em meus sonhos e por fazer parte deles;

Ao bem mais precioso da minha vida, Maria Eduarda, que, mesmo na inocência de criança, soube compreender minhas ausências;

À minha mãe, por sempre estar ao meu lado em quaisquer que sejam as minhas escolhas;

Ao meu pai (*in memoriam*), sempre presente, pelos ensinamentos e por se orgulhar de mim;

À minha irmã, por ouvir os meus anseios, incentivando-me a prosseguir;

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela torcida;

Aos colegas de turma do Mestrado Profissional em Letras, sobretudo Cláudia Tatiana e Rosângela pelas ansiedades, aprendizagens e alegrias compartilhadas;

À Cláudia Adriana, pela amizade, pelo incentivo, pela solicitude e pela colaboração prestimosa;

À Josy Silveira e Michele Sindeaux, pela cumplicidade, pela atenção e pela generosidade;

À Solange Afonso Mota, Diretora da Escola Municipal Dominginhos Pereira, pela colaboração, pela competência, pelo profissionalismo e por acreditar na importância da qualificação docente;

Aos meus queridos alunos do 6º Ano, pelo interesse em colaborar nesta pesquisa;

Aos funcionários da Escola Municipal Dominginhos Pereira, pelo apoio;

À Universidade Estadual de Montes Claros, instituição promotora deste Mestrado Profissional em Letras, pela oportunidade;

À Capes, pelo apoio financeiro.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar propostas para desenvolver a habilidade de escrita de textos narrativos do gênero Conto de Fadas, estabelecendo a progressão temática. Para atingir tal propósito, apoia-se, fundamentalmente, nos construtos teóricos da Linguística Textual, sobretudo em sua terceira fase, a partir das perspectivas de Costa Val (2006); Koch (2007; 2014; 2015); Koch e Elias (2015), em interlocução com Bakhtin (1997); Marcuschi (2008), entre outros. Justifica-se pela necessidade de proporcionar ao aluno conhecimentos mínimos necessários para a utilização da língua como meio de exercer cidadania, pois entendemos que o letramento pretendido pela escola é consequência do saber ler e escrever. Partimos da hipótese de que a dificuldade de o aluno organizar e ordenar as ideias no gênero Conto de Fadas, obedecendo à coesão e à coerência, pode estar relacionada, entre outros fatores, ao desconhecimento dos elementos estruturais e de linguagem que constituem determinado gênero (conto). Como expediente metodológico, propomos uma pesquisa-ação a partir de um Plano Educacional de Intervenção (PEI) que foi desenvolvido em uma turma de 6º ano de uma escola pública de Montes Claros/MG. Para a coleta de dados, no ano de 2016, utilizamos a observação participante, bem como o PEI, através dos quais coletamos dois *corpora*: uma produção diagnóstica (*corpus* inicial) e uma produção final (*corpus* final) para posterior análise qualitativa de dados. Os resultados comprovam que compreender o modo como se constitui determinado gênero (prossequência temporal e sequência lógica de ideias, com uso de paragrafação, sinais de pontuação e articuladores) possibilita organizar e ordenar as ideias, estabelecendo coesão e coerência.

PALAVRAS-CHAVE: Conto de Fadas; Parágrafo; Sinais de Pontuação; Articuladores; Progressão temática.

ABSTRACT

This research aims to present proposals to develop writing skills ability of narrative texts of the genre Fairy Tale, establishing the thematic progression. In order to achieve this purpose, this work is based fundamentally on the theoretical constructs of Textual Linguistics, especially in its third phase from the perspectives of Costa Val (2006), Koch (2007, 2014, 2015); Koch; Elias (2015), in dialogue with Bakhtin (1997, 2006); Marcuschi (2008), among others. It is justified by the need to provide the student with minimum necessary knowledge for the use of language as a means of exercising citizenship because we understand that the aimed literacy by the school is the result of knowing how to read and write. Our hypothesis is that the difficulty of the student to organize and sort ideas with cohesion and coherence in the genre Fairy Tale may be related to the lack of knowledge on the elements of function and language that constituted the knowing genre (short story) lends itself, among other factors. We propose as methodology an action research from an Educational Intervention Plan (EIP) which was developed in a group of the 6th.grade of a public school in Montes Claros, Minas Gerais. In 2016, we used the participant observation as well as the EIP to collect two corpora: a diagnostic production (initial corpus) and a final production (final corpus) for further qualitative data analysis. The results show how we understand the ways to constitute of a particular genre (short story) as well as we understand the way it is built (time pro sequence and logical sequence of ideas using paragraphing, punctuation and articulators) enables the organization and sorting of ideas establishing cohesion and coherence.

KEYWORDS: Fairy Tale; Paragraph; Punctuation marks; Articulators; Thematic progression.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Linguística textual: breve histórico	19
1.1.1 Reflexões sobre texto, sentido, interação, língua(gem), sujeito e contexto. ..	22
1.1.2 Fatores da textualidade	28
1.1.3 Coesão e coerência	31
1.1.4 Metarregras de Charolles.....	35
1.1.5 Coesão sequencial.....	37
1.1.6 Progressão temática	39
1.1.7 Articuladores em função da progressão temática	41
1.2 Gênero e tipo	43
1.2.1 O gênero Conto de Fadas.....	47
1.3 Parágrafo e pontuação	51
1.3.1 Parágrafo.....	51
1.3.1.1 Concepções de parágrafo	51
1.3.1.2 Parágrafo como unidade de sentido e organizador textual	53
1.3.2 Pontuação	56
2 PERCURSO METODOLÓGICO E PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO	60
2.1 A escola, os professores e os sujeitos da pesquisa	60
2.2 Procedimentos metodológicos	62
2.3 Constituição da amostra: os <i>corpora</i>	65
2.4 Plano Educacional de Intervenção.....	67
3 ANÁLISE DE DADOS E DO PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO... ..	102
3.1 Análise do <i>corpus</i> inicial	102
3.2 Análise do Plano Educacional de Intervenção	140
3.3 Análise do <i>corpus</i> final.....	159
3.4 Discussão dos resultados	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218

LISTA DE ATIVIDADES ANALISADAS

ATIVIDADE 1 – ALUNO 1.....	142
ATIVIDADE 1 – ALUNO 3.....	143
ATIVIDADE 1 – ALUNO 4.....	144
ATIVIDADE 1 – ALUNO 5.....	145
ATIVIDADE 1 – ALUNO 11.....	146
ATIVIDADE 1 – ALUNO 12.....	147
ATIVIDADE 2 – ALUNO 1.....	149
ATIVIDADE 2 – ALUNO 3.....	150
ATIVIDADE 2 – ALUNO 4.....	151
ATIVIDADE 2 – ALUNO 5.....	152
ATIVIDADE 2 – ALUNO 11.....	153
ATIVIDADE 2 – ALUNO 12.....	154
ATIVIDADE 3 – ALUNO 1.....	156
ATIVIDADE 3 – ALUNO 3.....	156
ATIVIDADE 3 – ALUNO 4.....	157
ATIVIDADE 3 – ALUNO 5.....	157
ATIVIDADE 3 – ALUNO 11.....	158
ATIVIDADE 3 – ALUNO 12.....	158

LISTA DE PRODUÇÕES DE TEXTOS ANALISADAS

CORPUS INICIAL

PRODUÇÃO DE TEXTO 1 – ALUNO 1.....	116
PRODUÇÃO DE TEXTO 2 – ALUNO 2.....	119
PRODUÇÃO DE TEXTO 3 – ALUNO 3.....	121
PRODUÇÃO DE TEXTO 4 – ALUNO 4.....	123
PRODUÇÃO DE TEXTO 5 – ALUNO 5.....	125
PRODUÇÃO DE TEXTO 6 – ALUNO 6.....	126
PRODUÇÃO DE TEXTO 7 – ALUNO 7.....	128
PRODUÇÃO DE TEXTO 8 – ALUNO 8.....	130
PRODUÇÃO DE TEXTO 9 – ALUNO 9.....	132
PRODUÇÃO DE TEXTO 10 – ALUNO 10.....	134
PRODUÇÃO DE TEXTO 11 – ALUNO 11.....	136
PRODUÇÃO DE TEXTO 12 – ALUNO 12.....	139

CORPUS FINAL

PRODUÇÃO DE TEXTO 1 – ALUNO 1.....	161
PRODUÇÃO DE TEXTO 2 – ALUNO 2.....	166
PRODUÇÃO DE TEXTO 3 – ALUNO 3.....	171
PRODUÇÃO DE TEXTO 4 – ALUNO 4.....	176
PRODUÇÃO DE TEXTO 5 – ALUNO 5.....	181
PRODUÇÃO DE TEXTO 6 – ALUNO 6.....	186
PRODUÇÃO DE TEXTO 7 – ALUNO 7.....	190
PRODUÇÃO DE TEXTO 8 – ALUNO 8.....	195
PRODUÇÃO DE TEXTO 9 – ALUNO 9.....	199
PRODUÇÃO DE TEXTO 10 – ALUNO 10.....	203
PRODUÇÃO DE TEXTO 11 – ALUNO 11.....	207
PRODUÇÃO DE TEXTO 12 – ALUNO 12.....	211

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Nível de escrita dos alunos do 5º Ano – 2014	64
TABELA 2 – Resultado da análise do <i>corpus</i> inicial	115
TABELA 3 – Resultado da análise do <i>corpus</i> final	215
TABELA 4 – <i>Corpus</i> inicial versus <i>Corpus</i> final	217

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LT – Linguística Textual

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PEI – Plano Educacional de Intervenção

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

INTRODUÇÃO

Como é sabido, a escola é um espaço de promoção de acesso ao saber, devendo possibilitar aos alunos envolverem-se no meio social, político e histórico para que eles exerçam a cidadania. Para isso, é essencial que os discentes dominem a língua oral e escrita, pois, por meio dela, comunicamos, temos acesso à informação e construímos conhecimento.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que a escola precisa intervir no processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, possibilitando a ele não só ampliá-la, como também dominar recursos da língua, fazendo com que use o processo de leitura e escrita de forma eficiente e adequada.

Em vista disso, é importante que as aulas de Língua Portuguesa, baseando-se na leitura e na escrita, sejam percebidas como prática social que conduz aos direitos e deveres de cada um. Essas aulas, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, devem possibilitar ao aluno tornar-se um usuário competente da leitura e da escrita, com condições efetivas de participação social.

A partir dessas considerações, os PCN pontuam:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito – para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 48).

Posto isso, reportemo-nos à Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Município de Montes Claros (2014), elaborada para os anos finais do Ensino Fundamental, para a qual o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para lidar com a linguagem nas diversas situações de comunicação.

Assim como os PCN, nessa proposta, as aulas de Língua Portuguesa devem garantir que os alunos utilizem a leitura e a escrita a fim de assumirem comportamento crítico nas suas relações sociocomunicativas. Nessa medida, as aulas devem proporcionar conhecimentos mínimos necessários na utilização da língua como meio de

o aluno exercer sua cidadania, considerando a necessidade de ele produzir textos com coesão e coerência, adequados aos objetivos propostos.

No entanto, na prática docente, percebemos que, nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, muitos alunos não desenvolveram, de forma eficaz, a competência de ler e escrever, evidenciando um fracasso escolar quando da análise das avaliações externas aplicadas no país (Prova Brasil e Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), apenas em Minas Gerais, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)).

Através do ENEM, percebemos resultados pouco significativos desses alunos, principalmente relacionados à competência de escrever, pois muitas redações analisadas nesse processo avaliativo demonstram dificuldades do aluno em articular os parágrafos do texto, mostrando pouca habilidade em estabelecer uma organização textual.

Muito embora a escola na qual a proposta de intervenção desta pesquisa foi realizada esteja inserida nesse contexto de dificuldades, há de se pontuar que ela apresenta, relativamente, bons resultados, entre os quais se destaca com um dos melhores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre as escolas públicas estaduais e municipais de Montes Claros.

Não podemos deixar de observar que há necessidade de uma melhora constante, pois é possível constatar que muitos alunos dessa escola ainda não apresentam desempenho satisfatório na escrita de textos formais, sendo mister intervir na elaboração de textos mais coesos e coerentes. Em vista disso, esta pesquisa surge com a proposta de intervir na produção de textos narrativos para minimizar problemas de escrita diagnosticados em nossa prática pedagógica.

Nesse diagnóstico, contribuíram as fichas de monitoramento de leitura e escrita preenchidas pela escola à qual nos referimos. Com o objetivo de diagnosticar as principais dificuldades de escrita dos alunos do sistema municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros solicita às escolas que preencham fichas de monitoramento de leitura e escrita, com níveis de escrita em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, conforme a proposta de Ferreiro; Teberosky (1991). Além disso, essas fichas apresentam dificuldades, como, por exemplo, título inadequado, falta de sequência lógica, de parágrafo e de pontuação.

A partir dessas fichas de monitoramento, foi possível constatar, ainda, que a maioria dos alunos do 5º Ano de 2014¹ escrevia alfabeticamente e uma menor parte encontrava-se no nível ortográfico. Soma-se a isso o fato de que a análise dessas fichas revelou que alunos no nível ortográfico apresentam também dificuldades em escrever com sequência lógica e em empregar as normas para a escrita de textos formais.

Dessa forma, esses alunos não estão se apropriando da leitura e da escrita de forma eficiente e adequada, tendo a escola um papel essencial na condução da aprendizagem, buscando contribuir para uma reflexão sobre a língua. Assim é que este estudo apresenta como tema: **A Progressão Temática em Textos Narrativos do Gênero Conto de Fadas: aspectos estruturais e de linguagem.**

Tendo em vista essas considerações, pretendemos trabalhar com esse tema com o propósito de responder à seguinte questão: como fazer com que alunos do Ensino Fundamental produzam textos narrativos escritos (Conto de Fadas) que progredam tematicamente com elaboração de parágrafos, emprego de sinais de pontuação e uso de articuladores?

Com o intuito de minimizar os problemas de escrita diagnosticados por meio da nossa prática docente e comprovados pela análise de documentos da escola, propomos um Plano Educacional de Intervenção (PEI). Nele, foram aplicadas atividades buscando utilizar o gênero Conto de Fadas a favor do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

A opção por esse gênero justifica-se por ele estar relacionado às dificuldades evidenciadas, pois constatamos a recorrência dos problemas de escrita de textos narrativos relativos à articulação e sequência lógica de ideias em textos do gênero conto.

Ao tratarmos da busca pela qualidade da educação, convém destacar que, segundo os PCN, isso implica uma série de investimentos que dizem respeito a diversos fatores, tais como investimento na formação continuada do professor, uma política por salários mais dignos e mesmo recursos didáticos disponíveis nas escolas. Porém, isso coloca em debate as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e

¹Importante destacar que as fichas de monitoramento analisadas na fase inicial desta pesquisa não se referem à turma na qual o Plano Educacional de Intervenção foi desenvolvido. Entretanto, cumpre ressaltar que não houve mudança nem no perfil nem na faixa etária dos alunos.

aprendizagem. Quando se trata das aulas de Língua Portuguesa, é inegável a necessidade que ainda existe em repensar o ensino da leitura e da produção de texto.

A partir dessas considerações, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de repensar o ensino da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, pois o letramento pretendido pela escola deve ser entendido como resultado, consequência do saber ler e escrever. Nessa medida, destacamos a importância de essas aulas contribuírem para formar cidadãos críticos através de escritores competentes que tenham condições para efetiva participação social.

Outra justificativa é a necessidade de os professores compreenderem o porquê de ser preciso ensinar Língua Portuguesa como prática social, conhecer as propostas da Linguística Textual e entendê-las como contribuição ao estudo dos recursos linguísticos que estabelecem a textualidade, ou seja, é importante que os professores estejam preparados para ensinar a língua materna com conceitos e estratégias propostos por essa área da Linguística.

Soma-se a isso uma justificativa relacionada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Unimontes, uma vez que contempla uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva visando, por meio de aplicação de teorias linguísticas, à melhoria da qualidade do ensino da educação básica.

Ademais, outra justificativa para esta pesquisa prende-se ao fato de considerarmos a validade da atividade de produção de textos narrativos do gênero Conto de Fadas uma tentativa profícua de intervenção de forma objetiva, com estratégias no desenvolvimento da competência de escrever.

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver a habilidade de escrita de textos narrativos do gênero Conto de Fadas, estabelecendo a progressão temática.

Como objetivos específicos procura:

- (i) analisar textos produzidos pelos alunos, do gênero Conto de Fadas, que apresentam problemas como pontuação, paragrafação, articulação e progressão de ideias;
- (ii) explicitar os motivos por que os alunos não produzem o gênero Conto de Fadas com a construção de sentido entre os parágrafos;
- (iii) analisar o modo como a estrutura do gênero Conto de Fadas contribui para desenvolver a habilidade de escrita;
- (iv) apresentar propostas para minimizar as dificuldades evidenciadas, relativas à coesão e coerência, por meio de atividades de intervenção.

Esta pesquisa fundamenta-se na hipótese de que a dificuldade de o aluno organizar e ordenar as ideias no gênero Conto de Fadas, obedecendo à coesão e coerência, de modo que o texto progrida, pode estar relacionada, entre outros fatores, ao desconhecimento dos elementos estruturais e de linguagem que constituem determinado gênero (conto).

Em consonância com os pressupostos teóricos da Linguística Textual através dos quais o texto é entendido como processo sociocognitivo-interativo da linguagem, além desta introdução, esta dissertação estrutura-se em três capítulos.

Nesta introdução, contextualizamos a pesquisa, expomos o problema, justificamos o interesse em abordar o tema proposto, apresentamos a hipótese, bem como os objetivos visados, o plano de trabalho e os resultados a que chegamos.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, por meio de um breve histórico da Linguística Textual, ancorando-se em Costa Val (2006), Koch (2001; 2002; 2007; 2015); Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (2007; 2011), Marcuschi (2008; 2012) e Mussalim e Bentes (2011), em interlocução com Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Barbosa e Rojo (2015), no que concerne às características dos gêneros discursivos. Traçamos, ainda, um esboço sobre Conto de Fadas, sob a perspectiva de Todorov (1981), Propp (2006) e Sarro (2009), e sobre parágrafo e pontuação, conforme Rocha (1996), Chacon (1998), Dahlet (2006), Garcia (2010), Silva (2014), para citar alguns.

No segundo capítulo, cuja proposta é apresentar os procedimentos metodológicos, explicitamos a forma como o *corpus* foi selecionado, o procedimento para tratamento dos dados coletados, entre outros. Nele, destacamos o PEI, elaborado com base nas teorias estudadas, a fim de alcançarmos o objetivo pretendido.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos *corpora* à luz dos pressupostos teóricos abordados no capítulo 1 e, em seguida, procedemos à discussão dos resultados, objetivando analisá-los.

Por fim, traçamos as considerações finais acerca dos resultados obtidos, levando em conta a hipótese levantada e os objetivos visados.

Com base nos resultados alcançados, convém ressaltar a importância pedagógica do trabalho com o gênero discursivo para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, no qual se faz necessário apresentar a eles os elementos estruturais e de linguagem que constituem determinado gênero.

1FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida para as reflexões teóricas desta pesquisa é abordar questões básicas que permeiam os estudos sobre texto, escrita e ensino de Língua Portuguesa. Com essa finalidade, propomos, na primeira seção deste capítulo, um breve histórico da Linguística Textual, doravante LT, apontando o seu percurso, no qual nos detemos na terceira fase, cuja preocupação era o processamento sociocognitivo-interativo dos textos. Em seguida, enfatizamos as contribuições da LT para a mudança das concepções de texto, sentido, interação, língua(gem), sujeito e contexto. Para tanto, partimos de reflexões de Koch (2001; 2002; 2007; 2014; 2015); Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (2007; 2011), Marcuschi (2008; 2012) e Mussalim e Bentes (2011).

Ainda nessa seção, levando-se em consideração a constituição do sentido textual e seus fatores, ressaltamos os fatores de textualidade. Ao tratar dessa questão, apontamos, em seguida, a relevância dos estudos da coesão e coerência, sobretudo no que diz respeito à progressão temática e aos articuladores.

Como trabalhamos com conto, traçamos, na próxima seção, considerações sobre gêneros do discurso, tipos textuais e conto, tomando como suporte teórico Bakhtin (1997), Fiorin e Savioli (1998), Marcuschi (2008). A seguir, no que concerne a Contos de Fadas, priorizamos foco narrativo, narrador observador, narrador personagem, espaço, tempo e enredo, apresentando, na seção seguinte, considerações relevantes sobre pontuação e paragrafação, a partir dos pressupostos teóricos de Rocha (1996), Dahlet (2006), Garcia (2010), entre outros.

1.1 Linguística textual: breve histórico

A Linguística Textual, cuja proposta era tomar o texto como objeto de investigação da linguística, apresenta como foco de seus estudos a produção, recepção e interpretação de textos, desenvolvendo-se na Europa a partir da década de 1960.

O surgimento desse novo ramo da linguística está relacionado à insuficiência da gramática da frase para explicar alguns fenômenos linguísticos que só poderiam ser mais bem explicados se o texto fosse relacionado a um contexto situacional.

Segundo Conte (1977, *apud* Koch e Fávero, 2000), existem três momentos distintos que perpassam a transição da gramática da frase à teoria de texto: análise transfrástica, construção de gramáticas textuais e de teorias de texto.

Na sua fase inicial, as pesquisas seguiam orientações estruturalistas, gerativistas ou funcionalistas, apresentando como preocupação básica o “estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto” (KOCH, 2015, p. 19), privilegiando estudos sobre coesão e coerência, vistas, até então, como qualidades de um texto.

A primeira fase da LT, **Análise Transfrástica**, considerava o texto como uma sucessão de unidades linguísticas, com a preocupação de serem estabelecidas relações entre frases e períodos para a construção do sentido. A respeito dessas relações estabelecidas entre os enunciados, a prioridade eram as relações referenciais, sobretudo, a correferência compreendida como um fator de coesão textual.

Koch (2015) afirma serem os pronomes, em uma acepção mais ampla, os responsáveis pelas relações referenciais, estabelecendo a sequência das frases em um texto. Dessa forma, o texto é, conforme essa autora, o resultado de um “múltiplo referenciamento”, sendo constituído por meio de uma “concatenação pronominal ininterrupta”.

Em momento subsequente, analisar as relações de conexão estabelecidas entre os enunciados possibilitou indagação dos pesquisadores do assunto sobre como se estabelecia a sequência entre enunciados sem que houvesse um conector. Tal fato levou esses pesquisadores à constatação de que, nesses casos, caberia ao indivíduo estabelecer o sentido global dos enunciados, considerando a competência textual do indivíduo. Inicia-se, assim, a segunda fase da LT, denominada **Gramática do Texto**.

As primeiras propostas desse momento tratavam o texto como sistema e surgiram, como afirmam Mussalim e Bentes (2011, p. 249), “com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado”. Conforme essas autoras, estudos desse período apresentam algumas propostas em comum, considerando o texto como uma unidade linguística mais elevada, a qual pode ser possível a segmentação em unidades menores que podem ser classificadas. Para isso, contudo, é preciso levar em conta a função textual dos elementos individuais.

Além disso, as autoras supracitadas mostram que pesquisas da época consideravam o fato de o falante nativo ser capaz de dizer se um conjunto de enunciados é ou não um texto. Nesse sentido, a proposta de elaboração das gramáticas textuais sofreu influência da perspectiva gerativista, se se pensar na semelhança com a competência linguística *chomskyana*. Assim, todo falante nativo dispõe de um sistema finito de regras que lhes permite dizer se um texto é ou não bem formado.

A partir dessa fase da LT, houve também a preocupação de construir gramáticas textuais baseadas nas gramáticas da frase. As gramáticas do texto procuravam delimitar o que faz com que um texto seja um texto, quais características delimitavam-no e quais seriam os diversos tipos de textos.

Alguns estudiosos da gramática textual como van Dijk, Petöefi e Dressler (*apud* Koch, 2015) constataam a necessidade de existir um componente semântico, representado na gramática por eles proposta, através das macroestruturas profundas. Em Koch (2015), vemos, contudo, que Dressler (1970; 1972), para quem a semântica é a base para explicar o significado de um texto, acredita que estabelecer limites rígidos entre sintaxe e semântica seria controverso.

Com o tempo, alguns linguístas tiveram a necessidade de ir além dos aspectos sintático-semânticos do texto, uma vez que passaram a considerá-lo como uma atividade de interação humana. Assim, a língua passa a ser vista em seu funcionamento, constituindo-se em uma situação concreta e o texto passa a ser resultado das intenções comunicativo-sociais dos indivíduos.

A partir desse momento, surge a terceira fase da LT, entendida como **Teoria do Texto**. Iniciam-se, com isso, pesquisas que procuravam analisar fatores contextuais no processamento textual, incorporando a pragmática aos estudos relacionados ao texto. Isenberg (1976, *apud* Koch, 2015) destaca que a pragmática determina os fatores sintático-semânticos do texto, uma vez que “o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais” (KOCH, 2015, p. 29).

Nessa concepção, o indivíduo não se limita mais ao conteúdo oferecido pela referenciação do texto, buscando, a partir do processamento cognitivo, perceber também a relação existente entre os elementos constituintes do texto e as intenções comunicativas do falante. Isso significa que a coerência só é estabelecida considerando a interação, os desejos e as vontades dos interlocutores. Em decorrência disso, na década de 1980, estudos sobre coesão e coerência textuais desenvolveram-se bastante.

Nesse momento, pesquisas na área da cognição relacionadas ao processamento do texto e à ativação da memória ocupam lugar de destaque. Koch (2015, p. 34) afirma que “o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais”, sendo formado por meio de uma relação de operações cognitivas.

Para ampliar nossa visão sobre o texto, procuramos, a seguir, traçar suas características considerando as diferentes maneiras de tratá-lo na LT. Propomos, também, uma reflexão sobre outros conceitos fundamentais na LT como sentido, língua, sujeito, interação, co-texto e contexto.

1.1.1 Reflexões sobre texto, sentido, interação, língua(gem), sujeito e contexto.

O texto pode ser considerado como resultado parcial de nossa atividade comunicativa e está inserido em contextos sociais, sendo entendido como uma atividade consciente e intencional do falante que pressupõe uma interação. Contudo, é preciso ressaltar que o conceito de texto também varia de acordo com o autor e concepções teóricas.

Koch (2015) faz um breve relato da trajetória da LT para analisar o texto e o sentido. Conforme essa autora, durante esse percurso, o texto foi visto de diferentes formas. Como vimos inicialmente, o texto era considerado uma estrutura pronta, sendo uma sequência de enunciados superior à frase, cujo sentido era estabelecido por uma cadeia de pronominalizações. A concepção de texto predominante tomava-o como “múltiplo referenciamento” (KOCH, 2001, p. 25).

Na fase inicial da LT, o texto era um produto da codificação de um indivíduo que passa a ser decodificado pelo interlocutor. Para realizar a decodificação, era suficiente o conhecimento do código por parte desse interlocutor, que se constituía como um ser passivo. A compreensão do texto era, portanto, uma simples decodificação da mensagem.

Nesse período, o texto era simplesmente uma unidade linguística superior à sentença, mas logo se chegou à proposta de partir do texto – unidade hierarquicamente mais alta – para se chegar a unidades menores que seriam classificadas. A partir dessa perspectiva, o texto não é simplesmente “uma sequência de cadeias significativas” (KOCH, 2001, p. 22), sendo formado por estruturas determinadas pelas regras de uma gramática do texto.

Quando a pragmática passa a ser considerada na LT, o texto deixa de ser visto como um produto acabado, apenas analisado sintática e semanticamente e começa a ser entendido como meio de realização de interações comunicativas e sociais dos falantes (Heinemann, 1982, *apud* Koch, 2015). Sob essa perspectiva, Isenberg (1976, *apud* Koch, 2015) afirma que o indivíduo, além de buscar a compreensão, reconstrói os propósitos comunicativos do texto, estruturando-o e buscando o objetivo dele.

Nesse viés, com o advento da pragmática, o texto passa a ser entendido como sequência de atos de fala, resultado de processos mentais e como constituintes de “atividades mais globais de comunicação” (KOCH, 2001, p. 21). Assim, o texto passa a ser tratado como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, envolvendo processos e estratégias que se encontram na nossa mente, em situações concretas de interação social.

Na década de 1990, a partir da perspectiva de Bakhtin, os processos de organização global do texto, questões de ordem sociocognitiva, a relação oralidade/escrita e os estudos dos gêneros discursivos destacaram-se no que diz respeito a pesquisas sobre o texto.

Partindo da noção de texto como processo, Heinemann e Viehweger (1991, *apud* Koch, 2015) abordam quatro sistemas de conhecimento responsáveis pelo processamento textual: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais.

O **conhecimento linguístico** trata dos conhecimentos gramaticais e lexicais, permitindo-nos entender como o material linguístico se organiza na superfície textual, e possibilita não só conhecer os elementos coesivos para realizar a remissão e/ou a sequenciação do texto, mas também permite realizar uma seleção lexical adequada. Já o **conhecimento enciclopédico** é o conhecimento de mundo e as vivências pessoais situando-se na nossa memória. O **conhecimento interacional**, por sua vez, é relativo às formas de interação por meio da linguagem, englobando os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural. O **conhecimento** referente a **modelos textuais globais** está relacionado ao reconhecimento de textos como exemplo de algum gênero ou tipo. Sob esse prisma, vários conhecimentos são acionados no momento em que o leitor se depara com um texto. Nesse ponto, o texto constitui, evidentemente, um processo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Koch (2001) considera o processamento textual (produção ou compreensão de sentidos) como o resultado de diversos sistemas

de conhecimento: cognitivo, textual e sociointeracional. As **estratégias cognitivas** são aquelas que nos exigem usar nosso conhecimento para a construção do sentido do texto; as **estratégias interacionais** dizem respeito à interação verbal. Já as **estratégias textualizadoras** referem-se às escolhas textuais dos indivíduos visando à produção de determinado sentido. No momento da leitura e da produção de sentido essas estratégias permitem o processamento textual.

Para Koch (2001), o processamento textual é uma atividade de caráter linguístico e sociocognitivo, exigindo que o indivíduo recorra ao seu conhecimento geral. Isso permite dizer que esse processamento depende, além de características textuais, das características do usuário da língua.

Conforme Koch (2015), em uma abordagem interacionista, a linguagem é uma ação compartilhada e se estabelece por meio de um desenvolvimento intercognitivo, numa relação sujeito/mundo e intracognitivo, na relação da linguagem com outros processos cognitivos.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 19). O texto, a partir desse terceiro momento da LT, é entendido como um ato de comunicação interacional.

Em uma abordagem cognitivista, o texto é entendido como resultado de processos mentais, originando-se “por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas” (BEAUGRAND e DRESSLER, *apud* KOCH, 2015, p. 34).

Na concepção adotada por Koch (2001), pertencente à terceira fase da LT, o texto é uma manifestação linguística que se constitui nas atividades de comunicação entre indivíduos através “de fatores de ordem situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2001, p. 25). Esses fatores permitem a construção de sentidos do texto que não estão nele, mas que se constituem a partir dele.

Koch (2001) afirma, ainda, que a construção de sentido do texto acontece através de dois grandes blocos: o dado (tema) e o novo (rema). O dado pode ser retomado através da remissão ou referência textual, formando o que a autora chama de “cadeias coesivas” e contribuindo para a organização dos sentidos do texto. A partir da informação dada, é apresentada a informação nova sobre um referente, que possibilita ao interlocutor ampliar e/ou reformular conhecimentos já adquiridos sobre esse referente.

Também relacionadas às mudanças trazidas ao longo da evolução da LT, podemos pontuar as noções de língua e sujeito sobre as quais falamos na sequência.

A língua pode ser vista de várias formas distintas dependendo da perspectiva teórica que assumimos. Segundo Marcuschi (2008), a língua pode ser compreendida através de uma concepção formalista, de uma visão assumida pela teoria da comunicação, pela perspectiva cognitivista e através de uma posição sociointeracionista.

Em uma visão formalista, a língua é tomada como um sistema de regras, sendo tratada como forma ou estrutura e entendida como código. Essa perspectiva foi adotada por Saussure e Chomsky no século XIX e não leva em conta o contexto, nem a situação nem mesmo os aspectos sociais e históricos. Tratada dessa forma, a língua costuma ser apresentada em níveis de análise formal: fonológico, morfológico, sintático e semântico. De forma geral, não ultrapassa o nível da frase e tem como foco seus fenômenos sistemáticos.

Na posição assumida pela teoria da comunicação, a língua é um instrumento através do qual acontece a codificação e decodificação das informações. Também nessa linha, a língua é desvinculada de seu aspecto cognitivo e social.

Ainda na abordagem cognitivista não se considera a cultura e a realidade cotidiana dos falantes e a língua é vista como uma atividade cognitiva, representando a expressão e a criação do pensamento humano.

Já na perspectiva sociointeracionista a língua é vista como uma atividade sociointerativa situada, tratada como atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, sendo observada em seu aspecto sistemático e funcional. Nessa noção de língua, Marcuschi (2008) apresenta uma visão não monolítica da língua e afirma que essa é variada e variável.

A concepção de sujeito da linguagem está relacionada à concepção de língua. A língua como representação mental, como expressão do pensamento humano pressupõe um sujeito psicológico e individual. É um sujeito dono de suas ações e responsável pelo sentido, que busca interpretar descobrindo a intenção do falante.

A língua como estrutura, como um código, coloca o sujeito de forma determinada e pré-determinada pelo sistema. Nesse caso, há, segundo Koch (2002), um “assujeitamento”, uma concepção de sujeito inconsciente, apenas como porta-voz de outro discurso.

A língua concebida dialogicamente, como lugar de interação verbal, toma o sujeito como entidade psicossocial, de caráter ativo, como pontua Koch (2002) citando Bakhtin (1979) e Brandão (2001):

[...] é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que se dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala (BRANDÃO 2001, p. 12, *apud* KOCH, 2002, p. 15- 16).

A partir disso, nessa concepção dialógica de linguagem, em que a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser desconsiderado, encontra-se a concepção de língua e sujeito da atual proposta da LT, perspectiva abordada nesta pesquisa.

Na sequência, ainda trazendo uma reflexão sobre conceitos relevantes para a LT, passamos a abordar as noções de co-texto e contexto.

Uma análise das concepções de contexto permite dizer que há uma considerável variação desse termo ao longo dos anos e de um autor para outro. Koch (2002), retomando Goodwin e Durante (1992), salienta que pode não ser possível apresentar uma única e exata definição de contexto. Koch (2002) percorre um caminho histórico na busca de apontar a concepção de contexto que se tem hoje na LT.

Segundo essa autora, durante a fase inicial de pesquisas sobre o texto, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, era entendido como co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes a um dado enunciado). Nesse sentido, o texto estava relacionado apenas aos elementos linguísticos.

Na fase da Gramática de Texto, o contexto foi a situação de enunciação para abarcar, na LT, o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos.

Paralelamente a essa concepção, os pragmaticistas viram a necessidade de se analisar a situação comunicativa para dar sentido a elementos encontrados no texto como os dêiticos e as expressões indiciais.

Através das propostas da Teoria dos Atos da Fala e da Teoria da Atividade Verbal, a Pragmática passou a considerar as ações que os interlocutores, em situações de interlocução, realizam através da linguagem. O sentido de um texto passa a ser estabelecido na interação texto-sujeito.

Mais tarde, porém, chegou-se à conclusão de que considerar os interlocutores na interação verbal não era suficiente. Era preciso compreender que “[...] toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH, 2002, p. 23).

Passa-se, com isso, a levar em conta o contexto sociocognitivo. Essa concepção considera que, para os interlocutores se compreenderem, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam parcialmente semelhantes, já que não existe a possibilidade de as pessoas terem exatamente os mesmos conhecimentos. À medida que interagem, os interlocutores têm os contextos sociocognitivos alterados e ampliados, ajustando-se sucessivamente às novas situações que vão surgindo.

O contexto, portanto, é de grande importância para a compreensão dos sentidos do texto e para a construção da coerência textual. De acordo com Koch (2002), estudar o texto sem considerar o contexto se torna insuficiente porque ele não permite, por exemplo, fazer interpretações inadequadas em situações em que há ambiguidade. Nessa perspectiva, o contexto possibilita o preenchimento de lacunas do texto (“o contexto completa”), permite alterar o que se diz (“o contexto modifica”) e pode exemplificar ou justificar por que dissemos ou não alguma informação (“o contexto justifica”).

Atualmente, na LT, o contexto abrange o co-texto, a situação de interação imediata, a situação mediata e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, sendo representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria situação interacional.

Levando-se em conta uma abordagem sociointeracional da linguagem, percebe-se que o sentido do texto depende de diversos fatores (linguístico, cognitivo, sociocultural e interacional), já mencionados acima, os quais são (re) construídos na interação texto-sujeitos e não como algo prévio a essa interação. Isso levou os estudos

sobre o texto a buscar o que se chamaram fatores de textualidade que serão discutidos a seguir.

1.1.2 Fatores da textualidade

Na visão sociocognitivo-interacionista, o sentido do texto é construído na interação do sujeito produtor com o sujeito interpretador, que usam uma série de estratégias com o objetivo de construir o sentido. Nessa direção, ao produzir um texto, o produtor, levando-se em consideração fatores como elementos linguísticos, conhecimento de mundo, inferências e situação, procura estabelecer pistas que permitem ao interlocutor estabelecer o sentido dele. Segundo Costa Val (2006), tais pistas que permitem a compreensão do texto por parte do interlocutor dizem respeito a um conjunto de princípios que fazem com que um texto seja considerado texto.

Breaugrande e Dressler (1981, *apud* Koch, 2015) apresentam sete princípios para a construção de sentidos do texto, denominados fatores de textualidade. Dois desses princípios, a coesão e a coerência, são fatores linguísticos centrados no texto, pois se relacionam aos elementos materiais que o constituem. Os outros cinco fatores (situacionalidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade e aceitabilidade) são centrados no usuário. Esses cinco fatores, por se relacionarem aos contextos reais de produção de sentido, são denominados fatores pragmáticos.

Para Costa Val (2006), a **coerência** é o fator fundamental da textualidade, já que é responsável por estabelecer a unidade semântica do texto, envolvendo, além dos aspectos lógicos e semânticos, os aspectos cognitivos. Referindo-se diretamente à relação entre as unidades e os elementos do texto, esse fator é construído pela interação entre o produtor e o interlocutor do texto, considerando os fatores pragmáticos.

Enquanto a coerência diz respeito ao aspecto semântico-conceitual, a **coesão** refere-se ao plano formal, representando o modo como os enunciados conectam-se entre si. É o que observamos em algumas produções escritas que compõem o *corpus* final desta pesquisa, nas quais os alunos valeram-se de elementos linguísticos para relacionar os períodos de um parágrafo, os parágrafos do texto ou mesmo todo texto com o objetivo de estabelecer a continuidade e a progressão das idéias e, dessa forma, assegurar a coesão e a coerência.

Vejamos a exemplificação desses dois fatores, nos trechos a seguir, retirados de tais produções escritas:

Excerto 1: *Um tempo mais tarde parou de chover, as luzes voltaram e elas voltaram para casa de branca de neve. Chegando lá, ela encontrou o seu ex [...]* (Aluno 1).

Excerto 2: *Numa tarde, Branca de Neve resolveu ir ao shopping passear com suas amigas Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Aurora.*

Chegando lá, elas compraram roupas sapatos, jóias e terminaram o seu dia lanchando (Aluno 1).

Excerto 3: *Numa tarde de sol, que não parecia chover nem nada, Chapeuzinho resolveu convidar suas amigas para irem ao shopping, mas nenhuma quis ir. Então ela decidiu ir sozinha.*

Chegando lá, tão cansada que estava resolveu tirar uma sonequinha de alguns segundos [...] (Aluno9).

Como constatamos acima, a coesão é a manifestação linguística da coerência, apresentando mecanismos gramaticais e lexicais através dos quais a coerência concretiza-se.

Com relação aos cinco fatores pragmáticos apontados por Breaugrande e Dressler (1983, *apud* Costa Val, 2006), a intencionalidade e a aceitabilidade relacionam-se aos protagonistas da situação de comunicação, pois se referem ao empenho do produtor e do interlocutor em construir os sentidos do texto.

A **intencionalidade** diz respeito ao empenho do produtor em produzir um texto coerente, coeso e que atenda aos objetivos pretendidos. Em outras palavras, esse fator refere-se ao que o produtor pretende falar e determina a especificidade do texto produzido.

Por outro lado, se todo texto pressupõe um interlocutor, existe uma expectativa dele de que o texto tenha sentido, seja útil e relevante, possibilitando-o a adquirir conhecimentos e até mesmo a colaborar com as intenções do produtor. Esse aspecto torna-se possível por meio do fator conhecido por **aceitabilidade**.

Dentro dessa perspectiva, Grice (1975; 1978, *apud* Costa Val, 2006, p.11) estabelece estratégias para que o produtor consiga a aceitabilidade do interlocutor: “cooperação (no sentido de o produtor responder aos interesses de seu interlocutor) e à qualidade (autenticidade), quantidade (informatividade), pertinência e relevância das informações, bem como à maneira como essas informações são apresentadas (precisão, clareza, ordenação, concisão, etc)”.

Sobre essa questão, Costa Val (2006) aponta, ainda, que, em determinadas situações, o produtor tem a intenção de não respeitar alguma(s) dessas máximas, possibilitando que haja um efeito de sentido considerável no jogo interativo. Diante desse jogo, pode acontecer o que Grice (1975; 1978, *apud* Costa Val, 2006,) chama “implicatura conversacional”, em que o interlocutor percebe a intenção do produtor e, na busca de atribuir sentido ao texto, recobre as lacunas e encontra alguma significação. Essa situação é o que Charolles (1978, *apud* Costa Val, 2006,) entende por “créditos de coerência”. Em outras palavras, é o empenho do leitor em colocar-se a serviço da compreensão do texto, entendendo ironias, metáforas e subentendidos.

A **situacionalidade**, outro fator pragmático da textualidade, refere-se à importância e pertinência do contexto para a compreensão textual e para determinar adequações do texto à situação sociocomunicativa na qual está inserido. Nessa perspectiva, entendemos que nenhum texto é autossuficiente, pois pressupõe uma interação entre produtor/interlocutor com propósitos certamente relacionados a uma determinada situação comunicativa.

A **informatividade**, mais um fator da textualidade, está vinculada à previsibilidade encontrada no texto e pode determinar, conforme seu grau de previsibilidade, maior ou menor dificuldade no processamento textual e maior ou menor envolvimento por parte do leitor. Assim, um texto tanto menos imprevisível pode apresentar mais dificuldade para o leitor compreendê-lo, mas, conseqüentemente, pode dispor de um maior grau de informatividade para esse mesmo leitor.

Por fim, Breaugrande e Dressler (1983, *apud* Costa Val, 2006) destacam outro princípio de textualidade: a **intertextualidade**, que diz respeito à construção de um texto a partir do que já foi dito. Nessa abordagem, percebemos que todo texto estabelece relação com textos anteriores e se reporta a assuntos tratados por outros produtores.

Ao tratarmos da intertextualidade, é importante salientar que durante a aplicação do Plano Educacional de Intervenção desta pesquisa, esse se constituiu um recurso fundamental, uma vez que todos os textos estudados com os alunos, bem como os *corpora*, dialogaram com Contos de Fadas tradicionais. Durante o processo de recepção e produção desses textos, o conhecimento de outros textos por parte dos alunos colaborou para que eles os compreendessem e (re)criassem seus próprios textos. Nesse caso, reconhecer a presença do intertexto foi importante para a (re)construção do

sentido. Observemos, nos trechos a seguir, exemplos de intertextualidade presente nos textos do *corpus* final:

Excerto 1: *Hoje, um dia não muito diferente dos outros, ela foi fazer compras no shopping, já com toda a programação do dia inteiro. Chegando lá, Rapunzel com seu cabelo enorme tomou conta das lojas (Aluno 4).*

Excerto 2: *Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho, que todo mundo já ouviu falar, então essa menina cresceu, cresceu e ficou adulta, linda! (Aluno 6).*

Excerto 3: *Era uma vez uma linda menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho. Um belo dia, ao passar pela floresta à caminho da casa de sua avó, encontrou duas crianças, mais ou menos de sua idade, se chamavam João e Maria, eram dois irmãos (Aluno 8).*

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o texto, conforme preconiza a LT, apresenta um caráter sociocomunicativo estabelecido pela interação produtor/interlocutor, levando-se em consideração que o sentido do texto se dá através dos fatores pragmáticos, semântico-conceitual e formal.

Tendo em vista que o foco desta proposta de intervenção é a terceira fase da LT, justamente o período em que a língua é considerada um processo interacional, abordando tais princípios apontados por Breaugrande e Dressler (1981, *apud* Koch, 2015), dois desses critérios (coesão e coerência), que são essenciais para as questões tratadas aqui, serão analisados, a seguir, a partir de uma visão mais ampla.

1.1.3 Coesão e coerência

As noções de coesão e a coerência passaram por algumas modificações no decorrer do tempo, que estão relacionadas às transformações da LT. Inicialmente, no momento em que se considerava a análise transfrástica, não havia diferenciação nítida entre a coesão e a coerência e esses dois fenômenos praticamente se confundiam. À medida que a LT modificou sua concepção de texto, eles passaram a diferenciar-se de maneira mais clara.

No período inicial da LT, pensava-se que a coesão era condição única e necessária para dar coerência aos textos. A primeira modificação que ocorreu com esses

fenômenos foi nesse sentido, apresentando a ideia de que a coesão não garante que um texto seja coerente.

Em momento posterior ao surgimento da LT, constatou-se que não é possível fazer uma separação radical entre coesão e coerência, pois esses dois critérios estabelecem juntos a interrelação semântica entre os elementos do discurso.

Apesar dessa relação intrínseca entre coesão e coerência para o processamento textual, é importante compreender as especificidades de cada um desses princípios. Enquanto a coesão representa os recursos que aparecem na superfície do texto, a coerência constitui-se a partir do texto, considerando os recursos coesivos.

Marcuschi (2012) considera que a coesão está relacionada à estruturação sucessiva da superfície do texto. Nessa mesma linha de pensamento, Koch (2007) admite que a coesão são os mecanismos que determinam relação de sentido em um texto, sendo sintática, gramatical e semântica. Nesse sentido, coesão textual é um fator importante para a organização sucessiva do texto e se explicita através de marcas linguísticas na superfície textual.

Antunes (2005) afirma que um texto é tecido pela relação que se estabelece entre um e outro segmento, sendo a coesão uma propriedade que permite a construção da unidade de sentido. Em outros termos, a coesão é “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47).

Para Antunes (2005), a coesão tem a função de estabelecer a continuidade do texto, por esse motivo, para que se estabeleça a coesão e haja coerência naquilo que é dito, as palavras, os períodos e os parágrafos precisam estar encadeados de forma que exista uma continuidade de suas partes.

Partindo desse mesmo pressuposto, Koch e Travaglia (2011) consideram que, ao contrário da coerência, a coesão manifesta-se explicitamente na organização sequencial do texto por meio de marcas linguísticas. Nesse sentido, a coesão constitui-se como uma “ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.15)

Explicitar aos alunos os recursos e elementos que estabelecem coesão e coerência torna-se fundamental durante o processo de escrita para que eles os utilizem de forma adequada. Quando isso acontece, os alunos têm a possibilidade de encadear as

idéias e as partes do texto estabelecendo unidade de sentido e continuidade textual como no exemplo do *corpus* final a seguir:

Excerto 1: *Era uma vez uma cidade muito pequena do interior que vivia uma linda menina chamada Rapunzel, que com o tempo cansou de esperar por seu príncipe encantado e decidiu fugir para o shopping de outra cidade. Então pegou sua mochila e partiu. Chegando lá, todos se apaixonaram com Rapunzel, pela sua beleza e pelo seu cabelo que era imenso (Aluno 10).*

Antunes (2005) enfatiza ainda que a continuidade instituída pela coesão não ocorre somente na superfície do texto. Segundo ela, trata-se também de uma relação semântica que se liga conceitualmente.

Halliday e Hasan (1976, *apud* Koch, 2015) consideram cinco formas de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Porém, após alguns questionamentos sobre a distinção feita por esses autores entre referência e substituição e a forma como definiam a elipse, estudos posteriores passaram a classificar a coesão em dois grandes grupos: a remissão e a sequenciação. A remissão inclui a referência, a substituição e a elipse de Halliday, além de uma parte da coesão lexical. A sequenciação engloba a outra parte da coesão lexical e a conjunção; é responsável pela relação semântica e/ou pragmático-discursiva entre segmentos do texto, permitindo a progressão textual.

Koch (2001) aponta para esses dois grupos de coesão e considera que a coesão por remissão pode desempenhar a função de (re)ativação de referentes e a “sinalização” textual. A sinalização é o que possibilita aos usuários se orientarem para o processamento textual.

Quanto à coerência, Koch (2015) declara que é preciso entender que, no decorrer do tempo, esse princípio passou a ser considerado de forma pragmática relacionado aos atos e macroatos de fala. Posteriormente, em uma perspectiva sociocognitiva e interacionista, a coerência passa a ser entendida como uma construção “situada” dos interlocutores, posição defendida pela autora.

Na perspectiva de Koch e Travaglia (2011), quando nos referimos à coerência, é preciso compreender que ela também deve ser entendida como fator que estabelece a conexão de sentidos do texto. Essa continuidade depende, além dos aspectos cognitivos, dos variados elementos socioculturais. Nessa abordagem, a

coerência depende das características do texto e da interação entre o produtor e o receptor dele.

Considerando isso, a construção da coerência é o resultado de vários fatores diferentes: a presença de elementos linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. A coerência está relacionada ao sentido que os usuários estabelecem para um texto; é o que faz com que um texto tenha sentido e por isso pode ser entendida como princípio de interpretabilidade. De acordo com Koch e Travaglia (2007), a coerência relaciona-se à inteligibilidade do texto nas situações de comunicação e à capacidade do receptor em compreender o sentido desse texto. Por isso, esses autores afirmam que o sentido de um texto depende também dos fatores pragmáticos como as intenções do falante e a forma de dizer escolhida por ele.

Breugrande e Dressler (1981, *apud* Koch, 2007), bem como Marcuschi (2012) afirmam que a base da coerência é a continuidade de sentidos, já que existe uma unidade de sentido global do texto quando este é coerente.

Charrolles (1978, *apud* Koch, 2001) e van Dijk (1981-1990, *apud* Koch, 2001) distinguem a coerência em dois tipos: coerência local e a coerência global do texto. van Dijk e Kistsch (1983, *apud* Koch, 2001) “falam de coerência local, referente à parte do texto ou frases ou sequências de frases dentro do texto; e em coerência global, que diz respeito ao texto em sua totalidade.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p. 41).

van Dijk e Kistsch (1983, *apud* Koch, 2001) falam também de outros tipos de coerência: coerência semântica, sintática, estilística e pragmática. De uma forma ou de outra, a coerência é responsável pelo sentido do texto.

Ao se referir à coesão e coerência, Koch e Travaglia (2007, p. 52) argumentam:

[...] a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere. Na verdade, coesão tem relação com a coerência na medida em que um dos fatores que permite calculá-la e, embora do ponto de vista analítico seja interessante separá-las, distingui-las, cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno.

Como podemos notar, coesão e coerência são fenômenos que aparecem extremamente relacionados um ao outro.

Outro aspecto relevante a respeito da coesão e da coerência tratado por Koch e Travaglia (2011) refere-se à relação existente entre esses fatores de textualidade

e a tipologia textual. Esses autores consideram que “diferentes tipos de textos apresentariam diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos, ou seja, diferentes modos de dar pistas, na superfície, para chegar ao sentido global e, portanto, detectar sua coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.41). De acordo com essa proposta, cada tipo textual tem sua própria maneira de estabelecer a continuidade textual.

Baseando-se também em Filmore (1981), Koch e Travaglia (2011) afirmam, ainda, que o uso de elementos próprios de um discurso em outro tipo de discurso pode causar problemas de coerência. Isso conduz, mais uma vez, à relação entre tipo textual, elementos coesivos e coerência e sustenta a ideia defendida nesta pesquisa de que os elementos espaciotemporais e sequenciadores de relações lógico-semânticas de temporalidade são importantes para estabelecer a sequência dos textos narrativos do gênero Conto de Fadas, como se observa no exemplo abaixo, do *corpus* final:

Excerto 1: *Era uma vez uma menina chamada Rapunzel. Ela era uma princesa muito elegante seus cabelos eram curtos mas ela tinha inveja de sua irmã Cindy, que era boa e tinha cabelos longos. Numa noite chuvosa um rei entregou aos empregados um convite para o baile. Quando o convite chegou as mãos de Rapunzel pensei que ela iria rasga-lo mas não. No dia do baile, Cindy fez uma trança linda em seus cabelos, Rapunzel com inveja, pegou uma tesoura, entrou devagar no quarto de sua irmã e cortou o cabelo dela (Aluno 11).*

Lembramos, também, como ressalta Koch e Travaglia (2011) que os subtipos, embora compartilhem de características semelhantes, também apresentam suas peculiaridades.

Ainda nessa abordagem da coesão e da coerência para a composição e a construção de sentidos do texto, precisamos considerar o sistema de regras desses princípios proposto por Charolles (1997), como veremos a seguir.

1.1.4 Metarregras de Charolles

No processo de construção e recepção de textos, a coesão e a coerência se materializam por meio de quatro requisitos ou critérios, os quais Charolles (1997) denomina repetição, progressão, não contradição e relação, renomeados por Costa Val (2006) como continuidade, progressão, não contradição e articulação, respectivamente.

A **continuidade** diz respeito à retomada de conceitos e ideias através de elementos linguísticos específicos, permitindo que haja no texto uma unidade de sentido. “Assim, avaliar a continuidade de um texto é verificar, no *plano conceitual*, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no *plano linguístico*, se esses elementos são retomados convenientemente pelos recursos adequados” (COSTA VAL, 2006, p.23-24).

A **progressão**, associando-se à continuidade, permite que o texto retome seus elementos, porém, apresente novas informações a respeito dos elementos retomados. Em outros termos, são os acréscimos semânticos que permitem o sentido do texto progredir.

Conforme apregoa Charolles (1997), é importante que haja no desenvolvimento do texto uma constante renovação temática associada à manutenção de conceitos e ideias. Desse modo, a produção textual pressupõe um equilíbrio entre a continuidade e progressão temática.

A **não contradição** impede que haja contradições entre as informações do texto, permitindo que elas sejam compatíveis entre si.

A **articulação**, em uma visão mais abrangente proposta por Costa Val (2006), relaciona-se ao encadeamento e à organização dos fatos e conceitos apresentados no texto.

No que se refere às Metarregras propostas por Charolles, constatamos na análise do *corpus* inicial que muitos alunos apresentaram dificuldade em encadear e organizar as idéias textuais dificultando a progressão do texto, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

Excerto 1: *E um corvo aparece e ela o faz virar homem. No outro reino Estéfano vira rei e o corvo viu tudo para Malévola e ela fica muito brava ela aparece e os bichos a estranham por causa da asa e todo mundo a saudaram. E a filha do rei nasceu e eles vão batizar a menina com uma grande festa. Todo mundo está lá uma fada dar o dom da beleza a outra quer que a menina seja sempre feliz quando chega a vez da Malévola [...] (Aluno 6).*

Excerto 2: *Mas malévola não deixou e acabou com o exército do rei; o rei ficou muito doente e pediu aos seus três soldados de confiança que matasse a malévola e um desses soldados era Estéfano o amigo do passado de Malévola, e ele foi se encontrar com malévola, ela dormiu no colo dele, ele ia mata-lá com uma faca mas desitiu, ele arrancou as asas dela com uma corrente (Aluno 8).*

Excerto 3: *Era um vez uma menina chamada Malévola ela tinha chifres e assa e ela morava ne um reino que se chamava Moors ele obedeciam ela e um dia ela encontrou um menino que era era humano ela ficou sabendo que ele tinha roubado, Malévola falou com ele, devouve o que você roubou, rouba não e serto, devouva, é ele devouvel o diamante foi lá ela jogou dentro do rio, ele falou pra ela “Si eu soubesse que você ia jogar eu não tinha devouvido” (Aluno 2).*

Diante dessas considerações, para o estudo da progressão temática a que nos propomos nesta pesquisa, destacamos os princípios da coesão e da coerência, focando-nos em tratar, a seguir, da coesão sequencial.

1.1.5 Coesão sequencial

Como vimos, no processo de elaboração e recepção de um texto, a coesão relaciona os elementos linguísticos da superfície textual de modo que eles se conectem entre si em uma organização sequencial e estabeleçam o sentido do texto. Koch (2007; 2015), Koch e Travaglia (2011) e Koch e Elias (2015) destacam em seus trabalhos duas grandes modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação. Por se relacionar diretamente ao escopo desta pesquisa, procuramos deter em pressupostos teóricos acerca da coesão sequencial.

Ao argumentar sobre a coesão **sequencial**, Koch (2007) aponta que ela se refere aos elementos linguísticos que estabelecem relação semântica e pragmática, colaborando para a progressão do texto. Koch e Elias (2015) afirmam que esse tipo de coesão, além de permitir a progressão textual, colabora significativamente para a construção de sentido. Nessa abordagem proposta por Koch (2007) a respeito da sequenciação, a autora nomeia explicitamente a progressão temática, assim como o fazem Charolles (1988) e Costa Val (1999). Nessa direção, em seus estudos, Koch distingue a coesão sequencial em dois tipos através dos quais ela se concretiza: recorrência (ou parafrástica) e progressão (ou frástica).

A coesão por **recorrência** faz uso de procedimentos, tais como recorrência de termos, paralelismo, de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos fundamentais e suprasegmentais, de aspectos e tempos verbais.

A **recorrência de termo**, também entendida como repetição, é um tipo de progressão textual de que pode valer-se o produtor. A repetição é um importante recurso retórico, já que é capaz de produzir efeitos estilísticos e argumentativos, na tentativa de

conduzir o interlocutor a concordar com nossos argumentos, não podendo, nesse caso, ser considerada viciosa.

Outra estratégia de coesão sequencial é o **paralelismo** que se faz presente na repetição sucessiva de uma mesma estrutura sintática. Esse recurso, além de forte efeito estilístico, apresenta um alto poder retórico através do qual o autor exerce seu poder de argumentação no decorrer de sua produção.

O **parafraseamento**, também uma estratégia de sequenciação proposta por Koch (2007), diz respeito à recorrência de um mesmo conteúdo semântico por meio de formas estruturais diferentes. Em outros termos, é um recurso através do qual explicamos ou esclarecemos para o leitor algo que já foi dito, a fim de nos tornarmos mais claros e evitar incompreensões. É comum utilizarmos marcadores de reformulação como: isto é, ou seja, em outras palavras etc. para reformularmos o que já foi dito.

Por fim, Koch e Elias (2015) apontam mais uma estratégia de sequenciação, a **recorrência de tempos verbais**, que colabora para a construção de sentido do texto. Assim, existem tempos utilizados para comentar, criticar, refletir (presente, futuro do presente e pretérito perfeito) e tempos utilizados para narrar (pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito do indicativo) que conduzem o interlocutor na construção do sentido, uma vez que os tempos do comentário levam o leitor a agir de forma mais atenta e engajada e os tempos do narrar conduzem a uma atitude mais relaxada.

De acordo com Koch e Elias (2015), junto com os meios de progressão indicados anteriormente, a sequenciação, de forma mais direta, sem recorrência *stricto sensu*, pode também acontecer através de outros recursos como a manutenção temática, progressão temática, progressão tópica e os diversos tipos de encadeamento.

A **manutenção temática** diz respeito à relevância dos enunciados para a manutenção do tema proposto por meio do uso de termos de um mesmo campo lexical que pertencem aos conhecimentos de mundo representados na memória.

A **progressão temática**, foco de interesse desta pesquisa, pode ser entendida, conforme Koch (2007), como processo de hierarquização e organização de seguimentos textuais. Nessa linha de raciocínio, essa autora aponta duas concepções de progressão temática que serão discutidas adiante.

Outro elemento importante para estabelecer a sequenciação é a **progressão tópica** que se relaciona ao tema ou tópico discursivo – assunto – sobre o qual nos referimos. No decorrer do texto, o tema ou tópico subdivide-se em blocos – os

subtópicos – que, por sua vez, direta ou indiretamente, remetem ao tema ou tópico discursivo. Dessa forma, a progressão tópica deve ser entendida como a sequenciação dos tópicos e dos seus subtópicos.

Na perspectiva de Koch e Elias (2015), a continuidade tópica contribui para que um texto seja coerente à medida que não ocorrem rupturas definitivas ou excessivas interrupções do tópico em andamento. Assim, o produtor do texto precisa justificar e sinalizar quando usar inserções ou interrupções muito longas. Nesse caso, ressaltamos, ainda, que a paragrafação é um importante sinalizador da continuidade e descontinuidade tópica.

Por fim, Koch e Elias (2015) referem-se aos **encadeamentos** como importante recurso de sequenciação, podendo concretizar-se por justaposição ou por conexão. A **justaposição** diz respeito aos enunciados que se colocam um ao lado do outro para estabelecer uma relação semântica ou discursiva, sem que haja, explicitamente, a presença de uma conjunção. A **conexão**, por sua vez, ocorre quando esses enunciados estabelecem relações lógico-discursivas através de um conector explícito.

Tendo em vista essas considerações, é preciso que ao redigir um texto, o produtor atente-se à escolha do conector adequado para estabelecer a relação pretendida e evitar incompreensões.

Em conclusão, podemos afirmar, a partir de uma perspectiva interativa e sociodiscursiva do texto, que remissão e sequenciação são resultados de estratégias que os sujeitos sociais lançam mão a fim de construir os sentidos do texto.

Nesse processo de retroação e prospecção do texto, com o propósito de compreender e analisar o movimento de progressão textual, propomos, a seguir, uma discussão das estratégias de que dispõe o produtor para estabelecer a progressão temática.

1.1.6 Progressão temática

Ao escrever um texto, o produtor pode se valer de uma série de recursos para estabelecer relações entre os segmentos textuais a fim de assegurar a progressão e a continuidade do texto. A progressão temática pode ser entendida como um desses recursos e relaciona-se ao processo de prospecção do texto à medida que estabelece relações entre os seguimentos textuais, fazendo-o progredir.

Koch (2014; 2015) propõe duas acepções de progressão temática. Uma delas está relacionada à perspectiva funcional da frase, da Escola de Praga. Nessa abordagem, a progressão temática relaciona-se ao tema (elemento já conhecido do leitor) e ao rema (aquilo que se refere ao tema). Koch (2015), admitindo a visão de Danes (1974), afirma que nos textos, essa progressão tema-rema pode acontecer por diferentes configurações: progressão com tema constante, progressão linear, progressão com tema derivado, progressão por subdivisão do rema e progressão com salto temático.

A outra acepção de progressão temática proposta por Koch (2014; 2015) diz respeito “ao avanço do texto por meio de novas predicacões sobre os elementos temáticos dados ou inferíveis do contexto” (KOCH, 2014, p.130). À luz dessa assertiva, a autora mostra o que Schwarz (2000) denomina tematização remática.

Nessa acepção, Koch (2014) inclui os vários tipos de encadeamentos entre enunciados, sejam eles por justaposição ou por conexão. Muito embora esses encadeamentos já tenham sido citados anteriormente, vale ressaltar novamente o encadeamento por conexão que se concretiza por meio dos articuladores textuais.

Koch (2014) enfatiza que os articuladores desempenham a função de encadear os segmentos de um texto, sejam períodos, parágrafo, ou todo o texto, organizando-o e estabelecendo a continuidade temática. Ela destaca também que os articuladores, além de relacionar e organizar elementos nos seguimentos textuais, podem exercer função metaenunciativa.

Para essa autora, “o emprego adequado dos articuladores mencionados é também garantia de continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que articulam [...]” (KOCH, 2014, p.130-131)

Vejamos em um exemplo do *corpus* inicial como a ausência dos articuladores compromete a progressão do texto:

Excerto 1: *Malévola ia acompanhando quando Aurora ia crescendo, mas tinha chegado um dia que Aurora descobriu que era filha do rei e pegou seu cavalo e foi para o castelo, o rei a prendeu no quarto mas ela achou uma roca e espetou o dedo e caiu no sono, Malévola levou um príncipe para Aurora, ele beijou mas não deu certo, então Malévola deu um beijo na testa de Aurora e ela acordou (Aluno 12).*

Da mesma forma, podemos verificar em outro trecho do *corpus* inicial que alguns alunos usam repetidas vezes um mesmo articulador, fato que também compromete a progressão:

Excerto 1: *Ela fugiu e a maldição caiu sobre ela, o príncipe a beijou e ela não acordou então Malévola deu um beijo em sua testa e ela acordou então Malévola e Aurora estavam indo embora quando pegaram Malévola, então Malévola transformou o seu servo em dragão e o rei veio para matá-lo mas suas asas foram libertadas por Aurora e então as asas entraram nele denovo (Aluno 3).*

Tendo em vista esses problemas relacionados ao encadeamento do texto por meio dos articuladores espaciotemporais e articuladores lógico-semânticos de temporalidade, o que se propõe nesta pesquisa está diretamente relacionado a essa segunda acepção de progressão temática admitida por Koch (2014; 2015), enfatizando o encadeamento por conexão. Dessa forma, é importante, na sequência, analisarmos os articuladores textuais.

1.1.7 Articuladores em função da progressão temática

Os articuladores apresentam uma relação direta com a continuidade e a progressão temática, pois explicitam as relações entre os segmentos que conectam e permitem o texto progredir. Koch (2015) divide os articuladores em quatro grandes classes conforme a função que desempenham. São eles: os de conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos, organizadores textuais e metadiscursivos.

Os **articuladores de conteúdo proposicional** situam os elementos do enunciado no espaço e/ou no tempo, bem como trazem uma relação lógico-semântica. Os **articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos** estabelecem entre os segmentos que encadeiam uma relação discursivo-argumentativa. Nesse caso, os operadores articulam segmentos em que o primeiro é o tema justificado, melhor explicado ou contraposto pelo segundo, podendo ainda ter argumento adicionado pelo segundo. Os **organizadores textuais**, nas palavras de Maingueneau (1996), têm por função “estruturar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo” (MAINGUENEAU, 1996, p. 170, *apud* KOCH, 2015, p. 131). Os articuladores **metadiscursivos** comentam a formulação do próprio enunciado ou a própria enunciação. Koch (2015) divide esses

articuladores em três grupos: modalizadores ou lógico-pragmáticos, metaformativos e metaenunciativos.

Koch (2015) apresenta uma lista com uma subdivisão dos articuladores exemplificando cada um deles. Entretanto, não é nosso objetivo tratar, nesta pesquisa, de todos. Por isso, focamos apenas nos tipos de articulação que estão diretamente relacionados ao assunto desta investigação e procuramos exemplificar apenas tais tipos por meio de trechos que compõem os *corpora*.

Pensando nisso, priorizamos os articuladores de conteúdo proposicional, destacando os **marcadores de relações espaciotemporais e os indicadores de relações lógico-semânticas de temporalidade** e entre os demais articuladores ressaltamos os organizadores textuais a exemplo de: **em seguida e depois**.

O trecho do *corpus* final, a seguir, constitui-se como um bom exemplo do uso desses articuladores:

Excerto 1: *Havia uma linda bebê em uma cidade pobrezinha chamada Branca de Neve que cresceu linda e rebelde. Um dia perguntou ao seu pai:*

–Pai, por que tenho um nome tão feio assim?

–Ah filha! Tá na cara que é porque você é branca como a neve!

–Agora eu quero ver! Então se eu tomar banho de sol, vocês vão me chamar de morena de café com leite?

–Não fale assim minha filha, vou conversar sobre isso com a sua mãe.

Ao passar dos anos, a cidade foi crescendo e Branca de Neve também. Depois daquela confusão de nome entre ela e seu pai, ele foi falar com a mãe e virou briga. Os dois na sala do palácio, brigando e a mãe dizendo:

–Eu coloco o nome que eu quiser na minha filha (Aluno 12).

Ademais, consideramos os marcadores discursivos continuadores que dizem respeito àqueles frequentemente usados em textos falados e comuns à literatura infantil como **aí, então e agora**. Podemos observar que o emprego desses articuladores nas produções escritas dos alunos justifica-se por transcreverem a fala e configura-se como inadequado por ser a escola um ambiente formal de uso da linguagem escrita. Além disso, constatamos que a repetição de tais articuladores prejudica a progressão do texto como ocorre no próximo trecho do *corpus* inicial:

Excerto 1: *Então Malévola jogou a pequena pedra no fundo do rio. E então ele disse – se eu soubesse que ia jogar fora não teria te entregado! (Aluno 3)*

Excerto 2: Então o príncipe a beijou e Aurora não despertou, então Aurora só acordou com o beijo da Malévola. Então elas acordou foi para o pátio tava tendo uma luta aí Malévola mata o rei e leva Aurora (Aluno 5).

1.2 Gênero e tipo

Com o propósito de minimizar alguns problemas detectados nas produções escritas dos alunos, a exemplo de parágrafo e pontuação, embora muitos estivessem no nível ortográfico, valemo-nos do gênero Conto de Fadas. Assim é que, em linhas gerais, traçamos uma breve consideração sobre esse gênero.

Considerando a oscilação terminológica entre gênero e tipo, numa visão panorâmica, estabelecemos um cotejo entre eles, por meio dos estudos advogados por Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Barbosa e Rojo (2015).

Os gêneros discursivos são considerados pelos autores citados acima como os diversos textos que encontramos no nosso cotidiano e estão relacionados com a linguagem em funcionamento e com as atividades culturais e sociais. Em uma visão da língua como atividade social, histórica e cognitiva, Koch (2002), citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), afirma que a comunicação verbal só é possível através de algum gênero discursivo. Os gêneros seriam, dessa forma, “tipos relativamente estáveis de enunciados’, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais” (KOCH, 2002, p. 54).

Na perspectiva apontada por Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), com influências de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1984), o gênero discursivo apresenta “perspectiva interacionista e sociodiscursivo de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna” (MARCUSCHI, 2008, p.153).

Quanto à concepção de gênero, Bronckart (2012) destaca que, na visão da gramática gerativa, o gênero é entendido centrando-se apenas no interior do texto e tratado somente no nível de seu produto linguístico. Entretanto, ele se opõe a essa noção e destaca aquela que considera semelhante ao interacionismo sociodiscursivo que propõe.

Esse autor afirma que Foucault (1969) foi quem introduziu a noção de formação discursiva, na qual os enunciados de um texto devem ser vistos sob a ótica de um interacionismo discursivo. Bronckart (2012) mostra, ainda, que Bakhtin adota

abordagem semelhante à proposta de Foucault, destacando, porém, a interação de linguagem de forma mais nítida que a proposta de Foucault.

Para abordar a questão dos gêneros, Bakhtin (1997) destaca a noção de enunciado. Segundo o autor, um enunciado é um todo dito que se materializa através da língua/linguagem constituindo o discurso. O objeto desse discurso não aparece em um enunciado livre de influências e visões anteriores. Ele sempre traz confirmações, ressalvas, pontos de vista convergentes e divergentes de enunciados anteriores. Assim, a nossa comunicação acontece por meio de gêneros do discurso que se estilizam, pois os enunciados se materializam em um gênero.

Conforme esse autor, para esclarecer a natureza do enunciado, é importante considerar a existência de **gênero de discurso primário** e **gênero de discurso secundário**. O **gênero de discurso primário**, considerado simples, inclui aqueles que encontramos na comunicação oral do cotidiano. Já os **gêneros do discurso secundário** são mais complexos e de certa forma, mais evoluídos, envolvendo principalmente a escrita. Durante o processo de formação, o gênero secundário vale-se do gênero primário que se transforma dentro dos secundários.

Ao nos referir aos gêneros, é preciso dizer, que sua noção não se confunde com a noção de tipo. No entanto, é importante salientar que essa distinção não pode constituir uma dicotomia entre gênero e tipo textual. Ao contrário, essa relação intrínseca mostra-nos que eles se complementam e se integram. Os tipos textuais seriam as sequências que aparecem na formação dos gêneros, caracterizando-se pelas sequências linguísticas, os quais, teoricamente, Marcuschi (2008) designa de narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos.

Quanto a essa distinção, Barbosa e Rojo (2015) destacam o que é pontuado por Marcuschi (2002):

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica de natureza linguística de sua composição [...]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como noção proporcionalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.
(MARCUSCHI, 2002, p. 23-24, *apud* BARBOSA e ROJO, 2015, p. 25-26).

Nessa distinção, percebemos que os tipos de texto baseiam-se nas características linguísticas e os gêneros discursivos seriam materializações textuais do nosso cotidiano.

Sobre as considerações a respeito da concepção *bakhtiniana*, Barbosa e Rojo (2015) ressaltam as considerações feitas por Faraco (2000). Para ele, a teoria *bakhtiniana* dos gêneros do discurso:

[...] diferentemente das demais, ela não pensa os gêneros em si, isto é, como conjuntos de objetos que partilham determinadas propriedades formais. Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria bakhtiniana assevera axiomáticamente uma estreita relação entre os tipos de enunciados (os gêneros) e suas funções na interação social; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social (FARACO, 2000, *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p. 45).

Como apontam Barbosa e Rojo (2015), para os *bakhtinianos*, o gênero dá forma a um discurso – uma enunciação que traz significações perpassadas por ideologias e valoração. Através dos enunciados materializados em gêneros, o sujeito discursivo emite sua voz e apreciações de valor. Por esse motivo, elas afirmam que os gêneros são estudados.

Por seu caráter discursivo, na perspectiva *bakhtiniana*, o outro tem uma importante função na comunicação verbal. O enunciado que proferimos dirige-se a alguém, ou seja, está direcionado a um destinatário específico, determinado pela área da atividade humana a que se refere.

Assim, o tema, o estilo e o formato de composição de um gênero discursivo são determinados pela esfera/campo do destinatário. Em outras palavras, Barbosa e Rojo (2015) observam que na visão *bakhtiniana* “há uma visível vinculação entre as práticas sociais, os tipos de interação verbal, os gêneros e as esferas de atividade” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 71).

Na visão *bakhtiniana*, conforme aponta Koch (2002), um gênero pode ser caracterizado como tipos relativamente estáveis, pois, embora esteja sujeito a mudanças, apresenta certa estabilidade composicional. Nessa visão, os gêneros distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo e estão sujeitos a escolhas do enunciador, a partir de suas intenções, vontades e necessidade temática.

Por meio dessa perspectiva, torna-se importante que, na condução das aulas de Língua Portuguesa, os professores explicitem aos alunos que a forma composicional de um gênero não se dá de maneira arbitrária e somos capazes de selecionar os gêneros do discurso mais adequados à situação de comunicação na qual estamos inseridos.

Em se tratando dos gêneros discursivos, Marcuschi (2008) faz alguns apontamentos que devem ser considerados. Para ele, os gêneros podem ser constituídos por dois ou mais desses tipos citados anteriormente, possibilitando o que se denomina heterogeneidade tipológica.

Esse autor destaca, ainda, que a diferença entre um gênero e outro está na funcionalidade deles e que algumas vezes pode existir uma mistura de gêneros denominada por esse autor como intergenericidade. Além disso, o autor enfatiza que é preciso levar em conta uma diferença de gêneros em relação às diferentes culturas. Por isso, defende a ideia de que o ensino oferecido deve ser culturalmente sensível, observando-se a pluralidade cultural.

No que se refere ao ensino de língua materna, percebemos que, embora os gêneros discursivos sejam trabalhados, inclusive nos livros didáticos, existem algumas considerações que podemos fazer. Muitas vezes os gêneros tratados são sempre os mesmos, privilegiando-se atividades que abordam a compreensão textual de determinado gênero em detrimento do trabalho com atividades de produção.

A escola precisa preocupar-se mais com a produção textual baseada em gêneros. Nessa direção, para Dolz e Schneuwly (1998), “os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1990, p. 66, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213). O que pretendemos é analisar teorias sobre os gêneros discursivos considerando o estudo de línguas, uma vez que eles se constituem como suporte para atividade nas situações de comunicação, tornando-se objeto de ensino e aprendizagem.

Com essa perspectiva, Silva (2011) considera que a língua e a linguagem sejam abordadas como práticas sociais e o próprio lugar da interação verbal. Essa autora destaca, a partir de considerações de Antunes (2002), que o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva do gênero possibilita ao aluno tomar conhecimento das funções sociais dos textos. Conforme essa autora, o ensino de língua por meio dos gêneros contribui para o desenvolvimento da habilidade de compreender e produzir textos orais e escritos, permitindo que o educando produza textos melhores, já que ele se torna consciente de como se estrutura e se organiza determinado texto.

Preocupando-nos em utilizar o gênero do discurso a favor do ensino é que propomos o trabalho de intervenção por meio do gênero Conto de Fadas. Esse gênero apresenta em sua constituição a heterogeneidade, já que é um texto narrativo com elementos descritivos e constitui-se uma variação do conto popular, como veremos na próxima seção.

1.2.10 gênero Conto de Fadas

No processo de conceituação e caracterização do gênero Conto de Fadas, convém, inicialmente, esclarecer alguns aspectos que diferenciam esse gênero de outros como o conto fantástico e o conto maravilhoso. Todorov (1981) traz uma distinção entre o fantástico e o maravilhoso, situando, ainda, o estranho.

Para o autor, o fantástico pode ser definido relacionando o real e o imaginário e requer uma integração do leitor com a vivência dos personagens. O fantástico estaria, na visão do autor, submetido a três condições: o leitor considerar o mundo dos personagens como mundo real; o leitor encontrar-se no limite de uma explicação natural e de uma explicação sobrenatural dos fatos e, por fim, encontra-se a atitude do leitor diante do texto.

Por conto maravilhoso, podemos entender narrativas de encantamento, em que verdade e ilusão nunca se misturam. Todorov (1981) considera que, se for possível alguma explicação dos fenômenos apresentados, temos o gênero estranho. Mas, se ao contrário, for preciso reconhecer novas leis para explicar os fatos sobrenaturais, encontramos o maravilhoso. O autor afirma que o fantástico é um gênero autônomo e situa-se entre o estranho e o maravilhoso, destacando que é impossível excluir o maravilhoso e o estranho quando analisamos o fantástico.

A respeito dos Contos de Fada, Todorov (1981) diz ser uma variedade do conto maravilhoso. Conforme o autor, o que os diferencia é apenas “uma certa escritura”. Segundo ele:

Costuma-se relacionar o gênero maravilhoso com o do conto de fadas; em realidade, o conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (...). Os contos de *Hoffmann* exemplificam bem essa diferença: *Quebra-nozes e o rei dos ratos*, *O menino estrangeiro*, *A noiva do rei* pertencem, por características de escritura, ao conto de fadas (TODOROV, 1981, p. 30).

Também sobre esses contos, podemos dizer que são narrativas curtas, muito antigas, que transmitem conhecimentos e valores de geração para geração. De acordo com Sarro (2009), esses contos são caracterizados por Jolles (1976) como “forma simples” que se deve a “pluralidade e modalidade”, podendo ser considerado flexível conforme cada contador. Entretanto, é importante considerar que eles podem ser recontados de forma diferente, mas que o enredo básico se mantém o mesmo. Conforme Propp (2006), isso é possível porque nos contos existem grandezas constantes e grandezas variáveis: entre um conto e outro, mudam-se os nomes, mas as ações permanecem as mesmas. Em outras palavras, ações iguais são atribuídas a personagens diferentes.

Por seu caráter narrativo, é importante salientar que os Contos de Fadas possuem características estruturais próprias dessa tipologia textual. Nesse viés, destacamos que esses textos apresentam em sua estrutura básica: enredo, foco narrativo, espaço, tempo e personagens. Nesses textos, conforme Fiorin e Savioli (2007), os fatos narrados estão organizados de tal forma que há entre eles uma relação de anterioridade ou de posterioridade. Essa sequência de fatos que mantêm entre si relação de causa e efeito constitui o enredo que estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho.

A **introdução** (ou apresentação), geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço. A **complicação** (ou desenvolvimento) é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito. Nos Contos de Fadas, o conflito é representado por obstáculos que precisam ser vencidos e, normalmente, diz respeito a uma maldade provocada por um dos personagens. O **clímax** é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo; já o **desfecho** (ou conclusão) é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc. e corresponde ao final da história. Em se tratando dos Contos de Fadas, no final, na maioria das vezes, aparece a resolução do conflito possibilitando que os personagens atinjam a felicidade eterna.

A respeito dos textos narrativos, Fiorin e Savioli (2007) destacam que esses textos caracterizam-se por narrar uma transformação de um fato inicial para um acontecimento final, definindo o que se costuma conhecer por **narratividade**, através

do qual percebemos a estruturação de sentido textual. Segundo eles, nesses textos há a articulação de vários enunciados para compor a sequência narrativa.

No que se refere ao foco narrativo, os autores supracitados apontam que uma história pode ser contada por meio do narrador observador, com o emprego da 3ª pessoa do discurso ou através do narrador personagem, com o emprego da 1ª pessoa do discurso. No primeiro caso, o narrador observador pode assumir a posição de narrador onisciente, que tudo conhece, analisa e critica ou pode assumir a posição de narrador onipresente, que embora saiba de tudo, não traz observações próprias acerca dos personagens. No segundo caso, o narrador, que participa dos fatos, pode ser o personagem principal, o antagonista ou mesmo um personagem secundário.

Sobre as características dos Contos de Fadas, Sarro (2009), citando Jolles (1976), destaca que nesses contos há um “elemento maravilhoso”, os lugares e o tempo são indeterminados, compondo histórias atemporais, com o uso de verbos no pretérito imperfeito e apresentando frases típicas do tipo “Era uma vez...”, “Há muitos e muitos anos...” e “Um dia...” Além disso, ressalta que as personagens são imaginárias e que os acontecimentos precisam ser desdobrados de maneira “natural”. Quanto ao espaço, podemos perceber que, geralmente, o cenário que configura esses contos são as florestas encantadas e os majestosos castelos.

Sintetizando o que dizem Coelho (1991) e Carvalho (1985), Sarro (2009) apresenta algumas características que são peculiares aos Contos de Fadas:

1. Personagens infantis (Chapeuzinho Vermelho) ou jovens (Rapunzel) com atributos ou defeitos exacerbados: exageradamente boas ou más, belas ou extremamente feias;
2. Valores morais observados claramente: Obediência, ingenuidade, coragem, bondade, maldade, modéstia;
3. Elemento maravilhoso, objetos mágicos como: varinha de condão, talismã, espelho etc.;
4. Tempo indeterminado, a-histórico: Era uma vez..., Há muito e muito tempo...;
5. Espaço ou ambiente geográfico com o nome do local ou a-geográfico: Num lugar muito distante..., Numa floresta..., serve como apoio para situar os personagens;
6. Repetição dos números três, como os três bailes de Cinderela, e sete, por exemplo, os sete anões que cuidaram de Branca de neve: números simbólicos ligados ao misticismo;
7. Mediador ou contador de histórias: transmissor das narrativas ouvidas ou conhecidas. Representante da memória auditiva do povo ou da palavra escrita (SARRO, 2009, p. 31).

Essas características são perceptíveis nos contos desde a origem, quando eram contados oralmente, há um tempo bastante remoto: séculos XVII e XVIII e XIX, em que passaram a ser escritos e divulgados nos livros, e, ainda, nos dias de hoje.

Quando nos referimos ao período em que passaram a ser escritos, é importante dizer que se destacaram os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm que se dedicaram a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

Sarro (2009) aponta ainda, conforme Carvalho (1985), que, ao transcrever os contos da oralidade Perrault, buscou interpretar e renovar as histórias, deixando-as originais e refletindo os padrões de vida da época. Em seus contos, ele retrata a sociedade da época com nobres e poderosos, humildes e fracos.

Quando surgiram os Irmãos Grimm, Sarro (2009) salienta que eles renovaram os Contos de Fadas, valorizando a imaginação e a fantasia, buscando serem fiéis à estrutura básica do conto.

Posto isso, os Contos de Fadas revelam mistérios da alma humana e, na contemporaneidade, cumprem a função de apresentar características como defeitos e qualidades, sentimentos e atitudes, por meio dos quais podemos estabelecer críticas e análises dos seres humanos.

Hoje, Contos de Fadas continuam sendo publicados em todo o mundo, através de escritores que retomam contos originais com versões modernas. Muitos Contos de Fadas são adaptados para filmes, tais como Malévola, peças de teatro ou servem para criação de outras histórias, possibilitando o surgimento dessas novas versões. Assim, histórias como as da menina que leva os doces para a vovó, intitulada Chapeuzinho Vermelho, na versão dos irmãos Grimm, possibilitou a história Chapeuzinho Amarelo, recriação do escritor brasileiro Chico Buarque de Holanda. Como afirma Sarro (2009), os contos continuam contribuindo, ainda que por meio de uma paródia, para a compreensão e formação do caráter humano.

Justamente por mesclar realidade e imaginário, possibilitando-nos reflexões e críticas sobre o comportamento humano, bem como por fazer com que os alunos consigam, através dessas análises e recriações, relacionar os conteúdos escolares à realidade social, escolhemos Contos de Fadas para a proposta de intervenção.

Dessa forma, com o objetivo de minimizar as dificuldades do aluno em organizar e ordenar as ideias nesse gênero, traçamos algumas considerações sobre pontuação e parágrafo.

1.3 Parágrafo e pontuação

Entre outros fatores, a textualidade está relacionada a uma combinação de elementos linguísticos que aparecem de acordo com certos princípios, contribuindo para a estrutura do texto. É preciso que haja uma organização textual e, para que isso ocorra, a língua oferece vários recursos linguísticos. O parágrafo e a pontuação são exemplos de recursos organizadores que, além de estabelecerem relações de sentido entre informações presentes no texto, são importantes para a tessitura do texto, justamente porque estabelecem coesão e coerência.

Ainda que estivessem no nível ortográfico, como já posto, os alunos apresentam nas produções escritas o uso inadequado da pontuação e do parágrafo. Com o objetivo de minimizar esse problema, esses aspectos são abordados nesta proposta de intervenção.

1.3.1 Parágrafo

Nesta seção, temos como objetivo discutir as concepções e as estratégias de paragrafação, bem como analisar o parágrafo como unidade de sentido e organizador textual.

Para iniciar, buscamos entender as concepções que abarcam esse processo e as estratégias de paragrafação. Em seguida, tratamos da importância das ideias apresentadas em um parágrafo e sua organização para a compreensão das unidades de sentido do texto, estabelecendo relação com as habilidades de leitura e produção de texto.

1.3.1.1 Concepções de parágrafo

Embora a paragrafação colabore para a compreensão e para a produção dos efeitos de sentido do texto, tornando-se uma habilidade importante de um bom escritor, são poucas as pesquisas que se dedicaram a estudar essa questão. Por isso, não há um consenso sobre o que seja parágrafo, dificultando uma abordagem mais detalhada sobre o assunto.

Garcia (2010) destaca que não existe um único entendimento sobre o que seja parágrafo. Segundo esse autor, comumente, o parágrafo padrão é conceituado como

uma unidade de composição que se constitui por uma ideia central a qual se associam ideias secundárias. No entanto, ele afirma que essa definição nem sempre se confirma na prática, já que existem diferentes tipos de estruturação do parágrafo.

Na concepção desse autor, se o parágrafo é composto por ideias agregadas, podemos pressupor que cada parágrafo seja constituído por cada uma delas, admitindo que ideias mais complexas sejam divididas em mais de um parágrafo.

O autor considera que existe uma variedade também quanto à extensão do parágrafo: há parágrafos com poucas linhas e outros de uma página inteira. Em casos específicos como nos diálogos, a brevidade do parágrafo decorre da natureza do assunto.

Nessa linha de raciocínio, Garcia (2010) afirma que não existe um método para constituir parágrafos que seja independente do gênero discursivo. Esse autor explica que vários processos interagem para o desenvolvimento e estruturação de parágrafo, dependendo do assunto, gênero de composição, propósito, além de outros elementos. Ele destaca que a estrutura do parágrafo está relacionada à “natureza do assunto, e sua complexidade, do gênero de composição, do propósito, das idiossincrasias e competência do autor, tanto quanto da espécie de leitor a que se destina o texto” (GARCIA, 2010, p. 219), além da perspectiva em que se coloca o autor.

Silva (2014) também relaciona o parágrafo às questões de estilo, que, por sua vez, condiciona-se a uma dada função estabelecida por um gênero específico e à situação de interação em que nos envolvemos. Conforme essa autora, é preciso relacionar a estruturação do parágrafo às características de cada gênero.

Assim é que os parágrafos em textos do gênero Conto de Fadas apresentam a sucessão narrativa dos fatos, sendo organizados por elementos indicadores do tempo e do espaço. É o que percebemos no seguinte trecho do *corpus* final em que os elementos espaciotemporais e de relação lógico-semântica de temporalidade estabelecem a relação de sentido entre os parágrafos cooperando para a continuidade e a progressão temática do texto:

Excerto 1: *Um tempo mais tarde parou de chover, as luzes voltaram e elas voltaram para casa de branca de neve. Chegando lá, ela encontrou o seu ex e se vingou dele o matando. No mesmo momento, a alma dele foi para o inferno. (...)*
Ao passar do tempo todos acostumaram com ela. Branca de neve comprou várias coisas para ficar na moda e assim ela ficou conhecida como Branca de neve zumbi (Aluno 1).

Para Garcia (2010), na dissertação e na descrição, há um parágrafo-padrão estruturado de forma mais comum e mais eficaz a partir de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo esta última menos comum. Nesses tipos de texto, o parágrafo inicia-se com um tópico frasal que se apresenta a partir de vários artifícios: declaração inicial, definição, divisão, além de outros modos.

Quando se trata de um texto narrativo, Garcia (2010) diz ser o incidente, o episódio curto ou o fragmento de episódio o núcleo do parágrafo. Para referir-se à técnica de iniciar parágrafo nesses textos, ele usa a expressão “omissão de dados identificadores“. Essa técnica consiste em omitir algumas informações que possibilitariam identificar a personagem ou compreender de fato a intenção do autor, fazendo com que o leitor crie expectativa. O autor ressalta, contudo, que esse é um artifício eficaz para um escritor hábil.

1.3.1.2 Parágrafo como unidade de sentido e organizador textual

É incontestável não considerar o parágrafo fator importante para a progressão de ideias e a unidade de sentido a ser estabelecida no texto. Sem medo de errar, parágrafos coerentes, bem estruturados e conectados fazem com que o texto se desenvolva, permitindo ao leitor pistas para o entendimento do texto. Koch (2001) considera que um parágrafo bem construído é importante para a coerência de um texto.

Andrades e Henriques (1996) comentam que “o encadeamento das ideias mestras contidas em cada parágrafo é que vai construir a organicidade do texto, o equilíbrio entre suas partes, condições indispensáveis para que o assunto abordado torne claro e compreensível” (ANDRADES; HENRIQUES, 1996, *apud* SILVA, 2014, p.147). Nesse sentido, o parágrafo está relacionado à construção de sentido do texto, como observamos em outro exemplo do *corpus* final:

Excerto 1: *Rapunzel fica careca*

Em uma mansão muito bonita, morava uma moça rica e muito linda, ela se chamava Rapunzel. Essa moça é vaidosa, gentil, gastadora e já tem um bom tempo que está encalhada.

Há três anos atrás, Rapunzel casou com um príncipe muito rico, mas as coisas não estavam indo muito bem. Então em dezembro do ano passado, eles se separaram.

Esse ela decidiu mudar de vida e dar uma volta por cima, já que herdou muito dinheiro do príncipe. Agora todos os dias Rapunzel vai ao shopping, pula de rapel, paraquedas e diversas coisas radicais.

(Aluno 4).

Em estudos mais antigos, mas não menos valiosos, Rehfeld (1984, *apud* Fulgêncio; Liberato, 2004) aponta o parágrafo como fator importante para a estruturação textual, uma vez que se relaciona com a compreensão do texto. Sobre esse aspecto, Garcia (2010) afirma que “o parágrafo facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as ideias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios.” (GARCIA, 2010, p. 220).

Para Rehfeld (1984, *apud* Fulgêncio; Liberato, 2004, p. 54), “o parágrafo é uma unidade psicologicamente real”, pois o leitor não vê o parágrafo apenas como recurso estético, mas como pistas para a compreensão do texto, estabelecendo uma relação entre o parágrafo e a estruturação semântica, formal e discursiva do texto.

Como enfocam a leitura, Fulgêncio e Liberato (2004) destacam que a paragrafação auxilia o leitor eficiente na compreensão do texto, pois ele compreende que o parágrafo constitui uma unidade do texto e prevê mudanças de traços semânticos (parâmetros) nos pontos em que há limite de parágrafo.

Essas autoras destacam, no entanto, que o leitor iniciante ainda não tem condições de entender em que base os parágrafos estão estruturados. Apesar disso, elas consideram que a hipótese apresentada por Rehfeld (1984) sobre paragrafação mostra apontamentos importantes sobre a “aprendizagem da estratégia da paragrafação” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2004, p. 57).

Silva (2014) aponta que existe uma ligação entre o parágrafo e os atos de ler e produzir textos. Referindo-se à leitura, a autora levanta alguns pontos que merecem ser discutidos e traz algumas considerações dos estudos de Bessonnat (1988). Segundo esse autor, existem pelo menos três funções básicas relacionando parágrafo e leitura: 1) facilitar a leitura; 2) programar a leitura; 3) dialogar (escritor e leitor).

Sobre a primeira função apontada – facilitar a leitura –, pontua Bessonnat (1998):

A distribuição em parágrafos é um instrumento que facilita a leitura:
 – A alínea assinala ao leitor que este acaba de tratar de uma unidade de sentido e que vai passar a uma próxima unidade
 – A alínea permite ao olho descansar e gravar as informações contidas no parágrafo anterior antes de tratar do conjunto seguinte (BESSONAT, 1988, *apud* SILVA, 2014, p.84).

Nessa concepção, o parágrafo ajuda não só o leitor a delimitar as unidades de sentido do texto, mas também representa uma pausa, ainda que pequena.

Sobre a segunda função – programar a leitura –, Silva (2014) salienta que representa uma forma de quebrar a linearidade do texto, permitindo que o leitor compreenda os blocos de sentido relacionando-os, entenda a ligação entre as partes do texto, obedecendo a uma sequência lógica.

Na terceira função sinalizada por Bessonnat (1988) – dialogar (escritor e leitor) –, Silva (2014) destaca justamente a interação escritor/leitor apontadas pelo referido autor, afirmando, ainda que ele se apoia nas ideias de Bakhtin (2006), para quem o parágrafo representa o diálogo entre escritor e o interlocutor (fictício) do texto.

Através dessas discussões, Silva (2014) destaca a importância da paragrafação para o leitor relacionar as partes do texto, perceber como ocorre a organização dele e entender o encadeamento das ideias para compreender textos.

Quanto à escrita, o parágrafo é também de fundamental importância, já que todo escritor pressupõe um leitor e pensa em estabelecer um sentido para o seu texto. Isso implica, de acordo com Silva (2014), tomadas de decisões, inclusive sobre a organização textual.

Preocupando-se em estudar essa questão, Silva (2014) cita pesquisas de Schneuwly (1988). Essa autora destaca que essa tomada de decisão por parte do escritor está relacionada à finalidade textual, aos destinatários e aos modos de articulação do texto. Apoiando-se nesses aspectos, o sujeito escritor realiza o planejamento global do texto que envolve dois processos: um referente à organização sequencial de conteúdos e outro ao modelo de linguagem escolhido decorrente da interação social.

A tomada de decisão por parte do sujeito escritor implica também uma linearização que envolve dois processos básicos: a referenciação e a textualização. Nas palavras de Francischini (2000), Silva (2014) define as operações de textualização como responsáveis pela progressão temática do texto e as relaciona à dependência do contexto.

Silva (2014) destaca que existem três tipos de operações relacionadas à textualização: a coesão, a conexão/segmentação e a modalização. Segundo essa autora, a coesão e a conexão/segmentação estão intrinsecamente ligadas ao processo de paragrafação. Por isso, prioriza seus estudos nesses aspectos da textualização.

A referida autora cita, ainda, as considerações de Schneuwly (1988) sobre as operações de coesão que organizam os elementos linguísticos do texto, estabelecendo

ligações entre orações, períodos e parágrafos, mantendo assim, a progressão textual. Dessa maneira, afirma que as operações de coesão retomam e diferenciam referentes, além de introduzir novos referentes.

A respeito das operações de conexão/segmentação, Schneuwly (1988) afirma estarem relacionadas à segmentação do discurso em partes (orações, períodos e parágrafos) e a articulação entre essas partes. Segundo Silva (2014), Schneuwly (1988), cita algumas marcas das operações de conexão/segmentação: subtítulos, boxes, mudança de página, separando grandes blocos; pontuação, operadores argumentativos e marcadores gráficos diversos, separando unidades menores.

Schneuwly (1988) refere-se ainda à estreita ligação que há entre o parágrafo e a pontuação que aparecem com “o objetivo de delimitar ou segmentar as unidades textuais” (SILVA, 2014, p. 92).

Além disso, estudos de Rocha (1996) apontam que usar a paragrafação de forma adequada contribui para o desenvolvimento de outras habilidades, tais como o emprego dos sinais de pontuação. Sendo assim, passamos, na sequência, à pontuação.

1.3.2 Pontuação

A forma como se pontua um texto muda entre autores de uma mesma época e relaciona-se, ainda, com o tipo de leitura dominante em cada período – leitura oral ou silenciosa. Antigamente, por exemplo, em que os textos comumente eram lidos em voz alta, a pontuação estava mais relacionada à prosódia, havendo menor preocupação com a gramática.

Atualmente, a leitura silenciosa e rápida é mais comum, e a linguagem acontece como ato de compreensão. Na escrita, há uma menor preocupação com a prosódia, ficando essa interpretação por conta do leitor e os sinais de pontuação tendem a ser usados em unidades mais longas. Há uma tendência atual de pontuarmos de forma mais sintática que prosódica.

Ao tratarmos da pontuação considerando a aproximação entre a oralidade e a escrita, é importante destacarmos, conforme apontamentos de Berti-Santos (2014), que enquanto na comunicação oral o falante dispõe do contexto e de elementos extraverbais que contribuem para formar sentidos, na escrita, isso depende, além da escolha do gênero e de outros aspectos, da escolha dos sinais de pontuação. Conforme

essa proposta, se mal empregados, esses sinais podem gerar dificuldades de entendimento e até confusões.

Nessa perspectiva, para a autora, os sinais de pontuação devem ser entendidos como constituintes de sentidos, encadeando o pensamento e unindo as unidades discursivas, como podemos verificar no exemplo a seguir do *corpus* final.

Excerto 1: *Hoje, um dia não muito diferente dos outros, ela foi fazer compras no shopping já com toda a programação do dia inteiro. Chegando lá, Rapunzel, com seu cabelo enorme, tomou conta das lojas. Ela comprou cinco pulseiras dez pares de brincos, sem contar o tanto de colares de ouro (Aluno 4).*

De acordo com Berti-Santos (2014), a pontuação representa tanto a produção como a recepção de sentidos, expressa “a imbricação de discursos e as possibilidades de relações lógicas entre enunciados, bem como, podendo revelar posturas axiológicas e subjetividades do autor” (BERTI-SANTOS, 2014, p. 169).

Sobre a imbricação de discursos, Chacon (1998) aponta a relação dos aspectos enunciativos da pontuação considerando o interlocutor. Conforme os direcionamentos desse autor, “o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, com a expectativa de se fazer entender” (CHACON, 1998, p. 126).

Esse autor mostra que, através da pontuação, encontramos marcas de interlocução na qual se estabelece uma relação dialógica. Essas marcas, ao mesmo tempo em que indicam a preocupação de quem escreve com o seu interlocutor, chamam a atenção para a própria pessoa que escreve. Para ele, perceber os sinais de pontuação possibilita o leitor a seguir o percurso realizado na sinalização do texto e retomar as prováveis intenções do escritor.

Ainda de acordo com Chacon (1998), Smith (1993) considera que “é função da pontuação indicar leituras, orientar o leitor, dar-lhe subsídios para uma busca mais confortável de significados”, concluindo que “quanto maior o ajuste entre os sentidos que o escritor pretende alcançar e o uso dos sinais disponíveis, mais funções destes serão efetivamente cumpridas” (SMITH, 1993, p. 56, *apud* CHACON, p.125-126).

Além dos aspectos tratados acima, é necessário considerar que o emprego dos sinais de pontuação, assim como a paragrafação, está relacionado ao gênero discursivo. Cada gênero exige uma pontuação específica e o conhecimento do indivíduo

sobre essa relação permite entender porque alguns textos são pontuados diferentemente de outros.

Nesse sentido, precisamos compreender melhor a concepção de gênero discursivo, bem como as considerações sobre a diversidade textual. Assim é que, embora não seja objetivo desta pesquisa tratar sobre o discurso direto, importa-nos destacar, além de sinais de pontuação como ponto final, vírgula, exclamação e interrogação, comuns a vários gêneros textuais, elementos como dois pontos e travessão enquanto marca do discurso direto, muito encontrados em textos narrativos, entre os quais o gênero Conto de Fadas.

Sobre o segmento do discurso direto, Bronckart (2012) afirma que ele depende da interação construída no mundo criado pelo discurso principal e caracteriza-se por ser marcado por referências dêiticas. Segundo ele, há nessa relação “uma dependência da organização desse segmento em relação à progressão dos acontecimentos postos em cena nesse mesmo discurso principal” (BRONCKART, 2012, p.188).

Esse autor destaca, ainda, que a dependência do discurso direto de um discurso principal é marcada pelo uso de verbos de dizer nesse discurso principal e por alguns elementos como travessão, mudança de linha etc. Dessa forma, o uso adequado desse discurso com o emprego apropriado do travessão, como forma de citar o discurso do outro, configura-se como um mecanismo capaz de colaborar para estabelecer a coerência sequencial em textos narrativos do gênero Conto de Fadas, como podemos comprovar no trecho seguinte do *corpus* final:

Excerto 1: *Em um belo dia Chapeuzinho chegou na casa da vovó toda empolgada falando:*

– Vovó, vovó!

– O que foi?

– Arrume suas malas rápido!

– Para que?

– Já, já você vai saber.

– Tá bom! Aff menina chata – pensou a vovó.

– Agora vamos.

– Espera tenho que trancar a casa.

(Aluno 7).

Ao abordar os sinais de pontuação, Puzzo e Kozma (2014) afirmam, ainda, que nas aulas de Língua Portuguesa não existe uma articulação entre leitura, literatura, produção de texto e ensino de gramática. Uma consequência dessa problematização é a

forma como a pontuação vem sendo abordada nessas aulas. De acordo com essas autoras, priorizam-se as regras de caráter sintático-semântico do emprego desses sinais, não há uma abordagem do aspecto linguístico-discursivo deles e, conseqüentemente, não há um estudo dos efeitos de sentido que eles produzem durante a interlocução.

Silva (2014) salienta que o estudo segmentado dos sinais de pontuação e a valorização de um modelo expositivo impossibilitam ao aluno estabelecer, no texto, relações de sentido entre as unidades que o compõem.

Em consequência disso, os alunos demonstram dificuldades em reconhecer a importância dos sinais de pontuação para organizar o texto e estabelecer a continuidade temática, bem como colaborar para a progressão textual, como podemos constatar no seguinte exemplo do *corpus* inicial:

Excerto 1: *Era uma vez dois reino que brigavam muito um reino era dos humanos e o dos outros era dos moors o filme começa com uma menina com chifres e asas ou seja Malévola do reino do Moors ela era uma menina amiga meiga (mais depois ela vira má) um dia ela conheceu um menino chamado estéfano que no reino dos humanos só que ele perdeu a sua família quando era pequeno (Aluno 5).*

É consenso entre os autores citados anteriormente a importância de desenvolver com os alunos atividades através das quais eles reflitam não só sobre a segmentação dos sinais de pontuação, mas também sobre a função textual e enunciativa desses sinais.

Compreender e utilizar de forma adequada a paragrafação e os sinais de pontuação não é fácil em virtude das muitas regras e mesmo da dificuldade em entendê-las. No entanto, é importante saber que usar o parágrafo e pontuar corretamente facilita a leitura e leva o leitor do texto a ler e compreender conforme os objetivos do produtor.

No próximo capítulo, vejam-se o percurso metodológico adotado nesta investigação científica, bem como a proposta de intervenção por meio da qual buscamos alcançar os objetivos visados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

Como é sabido, com o propósito de evidenciar um grau de confiabilidade aos resultados a que chegamos, é mister utilizar o método científico que define diretrizes e orientações de como se desenvolve um trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a forma pela qual o *corpus* foi selecionado, entre outros.

Assim é que a metodologia de pesquisa torna-se indispensável à boa qualidade de um trabalho, sendo necessário classificá-la quanto à natureza (indutiva ou dedutiva), à maneira de abordar o problema (abordagem qualitativa ou quantitativa), seus objetivos (exploratória ou explicativa) e os procedimentos técnicos adotados (pesquisa bibliográfica, de campo, estudo de caso, pesquisa-ação, observador não participante).

Nesses termos, este capítulo está estruturado para explicar não só o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, os quais alicerçam a investigação do problema já apresentado, como também a proposta de intervenção.

Seguindo esse raciocínio, num primeiro momento, com o intuito de contextualizar a pesquisa, mostramos a escola, os professores e os sujeitos participantes, para, em seguida, apresentarmos os procedimentos metodológicos adotados. Por fim, apresentamos as ações desenvolvidas na proposta de intervenção.

2.1 A escola, os professores e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Montes Claros, localizada em área periférica, com uma realidade socioeconômica desfavorável, tendo recursos financeiros limitados e casos de vulnerabilidade socioeducacional, como atesta o Projeto Político Pedagógico dessa instituição. Também conforme esse documento, dificuldades de ordem familiar não favorecem o desenvolvimento esperado pela escola e exigido pela sociedade, havendo uma série de propostas para que a relação família e escola contribua de forma mais efetiva para um ensino de qualidade.

Apesar disso, há de se ressaltar que, dentro do contexto no qual se encontra, a escola apresenta bons resultados, destacando-se com um dos melhores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre as escolas públicas estaduais e municipais de Montes Claros.

A escola funciona em três turnos com um total de 1.275 alunos em 2016. No matutino são 590 alunos, distribuídos em 16 turmas do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Fundamental I. No vespertino, são 583 alunos, distribuídos em 20 turmas do Ensino Fundamental I, e, no noturno, são 100 alunos, distribuídos em cinco turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao analisarmos o quadro de funcionários dessa instituição educacional, percebemos que há um grande número de professores efetivos, o que propicia menor rotatividade de funcionários e contribui para melhoria do ensino na escola. Com relação aos professores do 1º ao 5º Ano, destacamos que a maioria tem mais de dez anos de permanência na escola, alguns têm formação acadêmica em cursos de licenciatura tais como Matemática e Geografia, mas a maior parte é graduada no curso Normal Superior.

Quanto aos professores de 6º ao 9º, observamos que parte deles tem mais de cinco anos de permanência na escola, todos apresentam formação específica na disciplina que lecionam e a maioria participa, frequentemente, de cursos de formação continuada, incluindo cursos de pós-graduação. Na EJA, muitos professores são os mesmos que lecionam no Ensino Fundamental II para complemento de carga horária.

De forma geral, esses professores são comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, utilizam os recursos tecnológicos de que dispõem e buscam diferentes estratégias para alcançarem os objetivos propostos em cada disciplina.

A turma em que o PEI foi aplicado tem matrícula inicial de 35 alunos, moradores de bairros próximos à escola, com idade entre 11 e 12 anos. Nela, há um aluno com distorção idade/série e existem três alunos com necessidades especiais, com laudo médico, tendo um deles o direito de ser acompanhado por auxiliar de docência.

Grande parte desses alunos tem assistência diária da família que colabora na realização de atividades e tarefas e verifica o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, percebemos que os alunos com menos acompanhamento familiar são justamente aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e são menos comprometidos quanto à realização das atividades propostas.

Sobre esses alunos com menos assistência da família, chama-nos atenção a frequência, pois alguns deles apresentam muitas faltas, o que também influencia no processo de aprendizagem. Há de se ressaltar que esse aspecto configura-se como uma grande preocupação da escola que, constantemente, busca estratégias para resolver o problema e evitar possíveis casos de evasão escolar.

A turma em que o PEI foi desenvolvido apresenta uma aprendizagem bastante diversificada, com alunos em um nível elevado, baixo e intermediário, na qual se sobrepõe o nível intermediário, sem que haja problemas de indisciplina. Diante disso, em casos específicos, com o auxílio do professor, é possível desenvolver todas as atividades propostas na turma.

2.2 Procedimentos metodológicos

Como se sabe, a investigação científica relaciona-se a fundamentos lógicos para que seus objetivos sejam atingidos, os quais podem ser: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico (Gil, 2008). Baseando-se nessas considerações, esta pesquisa, quanto à natureza, classifica-se como **hipotético-dedutiva**, pois busca explicar o problema diagnosticado através da hipótese que foi levantada.

Nessa direção, em se tratando da natureza, esta pesquisa seguiu o percurso investigatório proposto por Popper (1975 a, *apud* Lakatos e Marconi, 2010): expectativa ou conhecimento prévio, problema, conjecturas e falseamento, fato que permitiu atestar (ou não) a hipótese levantada.

Sobre essa última etapa, Lakatos e Marconi afirmam que “Se a hipótese não supera os testes, estará falseada, [...] e exige nova reformulação do problema e da hipótese, que, se superar os testes [...], estará corroborada, confirmada, provisoriamente, não definitivamente [...]” (LAKATOS; MARCONI, p. 78, 2010)

Com relação à abordagem, sabemos que existem três formas de tratar um problema de pesquisa: uma abordagem qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa. Neste trabalho, priorizamos uma **abordagem qualitativa** do fenômeno linguístico investigado, na qual buscamos interpretar os dados apresentados. Há de se ressaltar que não desconsideramos alguns dados **quantitativos**, buscando na representatividade estatística da amostra apresentada (fichas enviadas pela Secretaria Municipal de Montes Claros) ampliar a credibilidade do diagnóstico dado.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 58) pontua que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreender pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, assevera Godoy (1995, p. 58) que, por meio dela, “há uma obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e

processos interativos pelo contato direto com o pesquisador, para os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, os participantes do estudo”.

Quanto aos objetivos, pensando ainda no expediente metodológico adotado, a pesquisa pode ser exploratória e explicativa. Nesta pesquisa, validamos, na fase inicial, a pesquisa **exploratória**, privilegiando o contato, a observação direta dos sujeitos participantes da pesquisa, a análise de documentos oficiais e de arquivos da escola, o que possibilitou a constatação do problema desta pesquisa e a constituição da hipótese.

Em sua fase exploratória, este estudo partiu de uma necessidade real de minimizar a dificuldade de os alunos produzirem textos narrativos que progridam tematicamente. Importante destacar que esta pesquisa não excluiu a análise explicativa, já que buscou apontar propostas para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Quanto às técnicas de coleta de dados, adotamos a pesquisa **documental, bibliográfica e pesquisa-ação**. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2010, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Portanto, correspondem à prática do conteúdo coletado e observado.

Na **pesquisamos documental**, valemo-nos da observação e análise das fichas de monitoramento da leitura e da escrita dos alunos. Enviadas bimestralmente pela Secretaria Municipal de Montes Claros, essas fichas objetivam diagnosticar as principais dificuldades de leitura e escrita dos alunos do sistema municipal de ensino. Além de indicarem níveis de escrita nas produções textuais e níveis de fluência em leitura, elas avaliam alguns critérios, entre os quais destacamos: título, sequência lógica, emprego de parágrafo e pontuação.

Nesse documento, o nível de aprendizagem dos alunos no critério avaliado é indicado considerando se o aluno utiliza-o adequadamente (Sim - S), se apresenta dificuldade em usá-lo (Com Dificuldade – CD) ou se não o emprega (Não – N) no texto produzido. Assim sendo, ao final de cada ficha, é possível verificar quais as principais dificuldades apresentadas, bem como identificar, nominalmente, os alunos com maior defasagem no aprendizado.

Analisando essas fichas, pudemos evidenciar que os alunos apresentavam dificuldades em escrever textos narrativos que progredissem tematicamente com

parágrafos e emprego dos sinais de pontuação, as quais podem ser constatadas na tab. 1 que se segue, na qual se verifica o resultado das fichas de monitoramento do último bimestre de 2014 das turmas de 5º Ano que em 2015 encontravam-se no 6º Ano.

Tabela 1
Nível de escrita dos alunos do 5º Ano – 2014

Nível de Escrita						Produção de Texto											
Nº de turmas/ Nº de alunos	Pré silábico	Silábico	Silábico alfabético	Alfabético	Ortográfico	Utiliza Título			Escreve com sequência lógica			Utiliza pontuação			Utiliza parágrafos		
						S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD
129	0	4	07	76	42	113	7	9	106	4	19	36	20	73	36	17	76

Fonte: Arquivos da escola

Prosseguindo na técnica de coleta de dados, este estudo considera, ainda, a **pesquisa bibliográfica**, cujo suporte foram livros, dissertações e artigos científicos, nacionais e internacionais publicados. De modo específico, com o objetivo de minimizar o problema de pesquisa, ancoramo-nos teoricamente em propostas cuja preocupação fosse o processamento sociocognitivo-interativo dos textos. Por essa via, as dificuldades diagnosticadas foram analisadas a partir da proposta da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa.

Como enquadramento teórico, sustentamo-nos em Koch (2001; 2002; 2007; 2014; 2015), Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (2007; 2011), Marcuschi (2008; 2012) e Mussalim e Bentes (2011). A respeito dos gêneros discursivos, destacamos apontamentos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Barbosa e Rojo (2015). Consideramos, ainda, conceitos teóricos relacionados ao parágrafo e à pontuação, segundo Chacon (1998), Dahlet (2006) e Garcia (2010).

Já na **pesquisa-ação**, propomo-nos a trabalhara partir de um Plano Educacional de Intervenção (PEI), com o papel ativo da pesquisadora, considerando o professor como mediador e a aprendizagem como processo. Como bem pontua Thiollent (2011, p. 20), nela há uma pesquisa social com base empírica “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Pensando nisso, há de se ressaltar que houve uma participação efetiva da pesquisadora na situação investigada, pois ela atua como professora de Língua Portuguesa na escola, o que facilitou a intervenção e estabeleceu uma interação constante com os participantes envolvidos.

Por se tratar de uma pesquisa-ação (pesquisa participante), os dados foram coletados com pessoas envolvidas no processo. Para Gil (2002), ainda há controvérsia em incluir a pesquisa-ação e a participante nesse tipo de classificação, pois, embora seja possível classificar uma pesquisa com base nos procedimentos técnicos “esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo” (GIL, 2002, p. 44).

Na sequência, passemos à análise dos procedimentos adotados para a constituição dos *corpora*.

2.3 Constituição da amostra: os *corpora*

Os dados foram coletados no ano de 2016, com alunos do 6º Ano, cuja identidade, por questões éticas, será preservada – com identificações numéricas, e não nominalizações –, para os quais utilizamos a observação participante, bem como o PEI.

A pesquisa possui dois *corpora*: uma produção diagnóstica (*corpus* inicial) e uma produção final (*corpus* final), para posterior análise de dados.

O *corpus* inicial, coletado no mês de março de 2016, funcionou como uma atividade diagnóstica. Importante ressaltar que, para o desenvolvimento dessa atividade, escolhemos um tema que despertasse o interesse e motivasse os alunos para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Pensando nisso, cumpre assinalar que, inicialmente, tínhamos a intenção de trabalhar com o gênero Conto de Fadas tradicionais, sem que houvesse adaptações modernas. Porém, por acreditarmos que esse gênero pudesse não despertar o interesse dos alunos, sobretudo dos meninos, estabelecemos com eles uma conversa informal sobre o assunto.

Nessa conversa, percebemos o interesse dos alunos não pelos contos tradicionais, mas sim pela recriação dos Contos de Fadas tal qual o cinema apresenta. Decidimos, assim, pelo trabalho com o gênero Conto de Fadas recriado e inserido em um contexto da modernidade.

Para a composição desse *corpus* e posterior análise, os alunos produziram um reconto após assistir ao filme Malévola, com adaptações do conto *A Bela Adormecida*.

Na seleção do *corpus* inicial colhido, utilizamos os seguintes aspectos:

- (i) Elementos da narrativa: narrador, personagens, tempo, espaço e enredo;
- (ii) Sequência do enredo: situação inicial, complicação, ações, resolução do conflito e situação final;
- (iii) Conservação do foco narrativo;
- (iv) Paragrafação de modo a contribuir para que o texto progrida;
- (v) Utilização de articuladores: de certa vez, um belo dia, no dia seguinte, mais tarde, enquanto isso;
- (vi) Pontuação para estabelecer relações de sentido entre as partes do texto;
- (vii) Emprego do discurso direto com o uso dos recursos apropriados (parágrafo, travessão ou aspas);
- (viii) Análise de todas as produções (31 produções).

Para análise desse *corpus*, propomos a discussão dos aspectos elencados levando em consideração todos os textos e exemplificando com excertos retirados deles. Ao final da análise, apresentamos as produções, na íntegra.

Já o *corpus* final foi coletado em julho de 2016, após a aplicação de toda a intervenção pedagógica e reescrita.

A composição desse *corpus* levou em conta os mesmos aspectos estabelecidos para integrar o *corpus* inicial, como já foram ditos. Soma-se a esses aspectos o fato de o aluno ter realizado todas as atividades propostas durante o PEI, pois, com a realização de todas as atividades pelos alunos triados, tivemos a nosso favor a possibilidade de minimizar os problemas de leitura e escrita detectados, o que pode intervir na produção final do *corpus* final.

Na constituição do *corpus* final, não desconsiderando a importância de todas as produções de texto dos alunos, optamos pela seleção aleatória de algumas. Foram selecionadas, dessa foram, doze produções de um universo de 34 (trinta e quatro)

alunos², por acreditarmos ser uma amostra bastante satisfatória, capaz de contemplar o escopo desta investigação: análise da proficiência de leitura e escrita. Do total de aluno de que se falou (34 alunos), destacamos que somente dezoito alunos desenvolveram todas as atividades propostas, dos quais fizemos a triagem aleatória de 12.

Após fazer esse recorte delimitando o *corpus* final, houve a necessidade de retomar o *corpus* inicial e proceder de igual modo. Nessa medida, para fins de comparação entre os *corpora*, optamos por fazer um recorte no universo da produção diagnóstica e considerar no *corpus* inicial doze produções dos mesmos alunos que tiveram seus textos selecionados para a constituição do *corpus* final.

Reiteramos que a seleção das doze produções do *corpus* inicial justifica-se pela pretensão de comparar os *corpora* e observar a eficácia das atividades de intervenção.

Para a análise do *corpus* final, convém destacar que, considerando os mesmos aspectos já elencados, avaliamos os textos separadamente, pois, diferentemente do *corpus* inicial, no qual todas as produções tratavam de um mesmo tema, os textos do *corpus* final apresentaram temas variados. Importante dizer que, antes da análise, cada texto foi reproduzido.

Vale assinalar, ainda, que, no decorrer da pesquisa, foram selecionados e inseridos excertos retirados dos *corpora* recuados à direita e em itálico.

2.4 Plano Educacional de Intervenção

Com o intuito de contribuir para melhoria no processo de leitura e escrita de alunos de uma turma de 6º ano, no primeiro semestre de 2016, propomo-nos a desenvolver um projeto de intervenção. Para tanto, inicialmente, realizamos uma atividade diagnóstica, por meio da qual coletamos o *corpus* inicial, para que, depois, pudéssemos confrontar a situação inicial de proficiência dos alunos em leitura e escrita coma situação final, após a proposta interventiva.

Esse projeto foi organizado em dez módulos (um de atividade diagnóstica, oito de atividades interventivas e um de atividade final), objetivando abordar atividade que contemplem a estrutura do gênero Conto de Fadas (**narrador, personagem, tempo,**

² No decorrer da aplicação do PEI, um aluno foi transferido da turma. Assim, na atividade diagnóstica, a turma tinha 35 alunos, passando a ter 34 alunos na atividade final. Outrossim, na atividade diagnóstica, foram consideradas 31 produções de um universo de 35 alunos, pois dois alunos faltaram no dia da escrita do texto e outros dois não conseguiram finalizar a atividade em função do tempo.

espaço e enredo), os articuladores espaciotemporais e de relações lógico-semânticas de temporalidade (**depois disso, enquanto isso, naquele momento, mais tarde, certa vez, naquele lugar, na casa de**, para citar apenas alguns), a paragrafação e pontuação (**travessão, dois pontos, ponto final**), os quais contribuirão para a progressão temática. Convém destacar que as atividades propostas foram aplicadas em 45 horas/aulas como parte do planejamento bimestral e depois de concluídas foram corrigidas coletivamente.

Posto isso, ressalta-se a importância dessas atividades que visam também mostrar que a forma do gênero Conto de Fadas não se dá de maneira arbitrária, nem é definida em termos de ausência de prossequência temporal e de sequência lógica de ideias, de paragrafação com uso de travessões, entre outros. Com essa finalidade, foi importante que as atividades tivessem objetivos bem definidos e procurassem contribuir para que o aluno construísse o conhecimento suficiente para produzir textos narrativos que progridam tematicamente. Nesse sentido, as atividades foram elaboradas considerando quatro aspectos:

- (i) compreensão e interpretação;
- (ii) elementos estruturais dos Contos de Fadas;
- (iii) articuladores que estabelecem a progressão temática do texto (elementos espaciotemporais e indicadores de relações lógico-semânticas de temporalidade);
- (iv) a função da pontuação e do parágrafo para a progressão das ideias textuais.

Vale dizer que, para análise, no próximo capítulo, priorizamos três atividades interventivas desenvolvidas no 4º Módulo, colhidas, aleatoriamente, de seis alunos no universo de 12 que tiveram seus textos selecionados para a análise dos *corpora*. Essas três atividades variadas foram consideradas por nós como sendo uma amostra satisfatória.

Na sequência, apresentamos as atividades propostas pelo PEI da forma como foram propostas aos alunos.

Apresentação da situação

A partir de uma aula expositiva e dialogada, expusemos ao aluno o trabalho com o gênero Conto de Fadas, explicitando que trataríamos das características narrativas desses contos para, finalmente, produzirem um Conto de Fadas em um contexto moderno.

Nesse momento, esclarecemos a eles que a produção final seria escrita em forma de um “livrinho” que seria lido e exposto para os demais colegas da escola. Para tanto, várias atividades seriam desenvolvidas. Entre as atividades, fariam leituras, interpretação e análise de alguns elementos que contribuem para compor um texto coeso e coerente.

Após essa contextualização, prosseguimos a aula conversando com os alunos sobre os Contos de Fadas que eles conhecem, questionando:

- (i) Quem gosta de ouvir histórias?
- (ii) Quais histórias você costuma ouvir?
- (iii) Você sabe o que é um Conto de Fadas?
- (iv) Conhece algum(s)?
- (v) Conhece filmes baseados em Contos de Fadas tradicionais?

Após esse momento inicial, houve o contato do aluno com o gênero proposto por meio do filme **Malévola**, baseado no conto tradicional **A Bela Adormecida**.

1º Módulo: Produção diagnóstica

Com o objetivo de preparar os alunos para a escrita do *corpus* inicial, promovemos a discussão, o debate e o reconto oral sobre o filme a que assistiram. Em seguida, produziram o reconto escrito do filme.

Ressaltamos a importância de o professor questionar os alunos para ajudá-los na reconstrução da história:

- (i) Como começa essa história? Era uma vez? Há muitos anos? Certo dia?
- (ii) Quem são os personagens? O que acontece com eles?
- (iii) Há acontecimentos mágicos? Qual (is)?
- (iv) Em qual lugar aconteceu a história? (em castelos, na floresta, casa, na rua...)
- (v) Existe diálogo entre os personagens? O que eles conversam?

Atividade 1

Produção de texto

Como é sabido, no mundo mágico do Conto de Fadas, habitam princesas indefesas, príncipes encantados, bruxas, madrastas, feitiços e, claro, muita fantasia. Nesse mundo encantado, há muitas, muitas fórmulas para a escrita de um bom **Conto de Fadas**, conhecidas há anos. O tempo passou... e, nos últimos tempos, novas fórmulas estão sendo (re)descobertas pelo cinema.

Prova disso são filmes, a exemplo de Malévola, que buscou inspiração no conto **A Bela Adormecida**. Nele, a história de uma das princesas mais famosas dos Contos de Fadas é contada a partir de outro ponto de vista.

Agora é a sua vez!

Depois de assistir a esse filme e de conhecer essa nova versão do conto **A Bela Adormecida**, escreva um texto narrando os fatos que acontecem com os principais personagens do filme.

Atente-se para os seguintes elementos:

- (i) Como começa essa história? Era uma vez? Há muitos anos? Certo dia?
- (ii) Quem são os personagens? O que acontece com eles?
- (iii) Tem acontecimentos mágicos? Qual?
- (iv) Em qual lugar aconteceu a história? (em castelos, na floresta, casa, na rua...)
- (v) Como é o diálogo entre os personagens? O que eles conversam?

IMPORTANTE: Seu texto deverá:

1. Apresentar um título;
2. Ter, no mínimo, três parágrafos;
3. Estar de acordo com as exigências do tipo textual (narrativa);
4. Apresentar diálogo entre os personagens

Atividade 2

Ao finalizar o processo de escrita do texto, na aula seguinte, os alunos foram orientados a revisarem o próprio texto e, em seguida, reescrevê-lo fazendo as

modificações necessárias. Como é sabido, no momento da reescrita, o aluno-escritor torna-se leitor de si mesmo e “lê e relê, ajusta daqui e dali, alternando sucessiva e recorrente sua figura: de leitor para escritor e vice-versa” (PASSARELLI, 2012, p. 163-164). Nesse momento, procuramos explicitar aos alunos a importância de revisar o próprio texto na tentativa de assegurar uma escrita mais elaborada.

2º Módulo: Características e estrutura dos Contos de Fadas

Após a análise do *corpus* inicial, em uma aula expositiva e dialogada, apresentamos o conceito de contos e suas variedades, destacando o Conto de Fadas. O objetivo deste módulo foi conhecer as principais características do Conto de Fadas, abordando questões referentes à estrutura e aos elementos de composição desse gênero textual. Para isso, abordamos os seguintes elementos: (i) Heroína e Herói; (ii) Antagonista; (iii) Características físicas e psicológicas dos personagens; (iv) Narrador; (v) Onde e quando se passa o conto; (vi) Situação inicial; (vii) Conflito; (viii) Solução do conflito.

Atividade 1

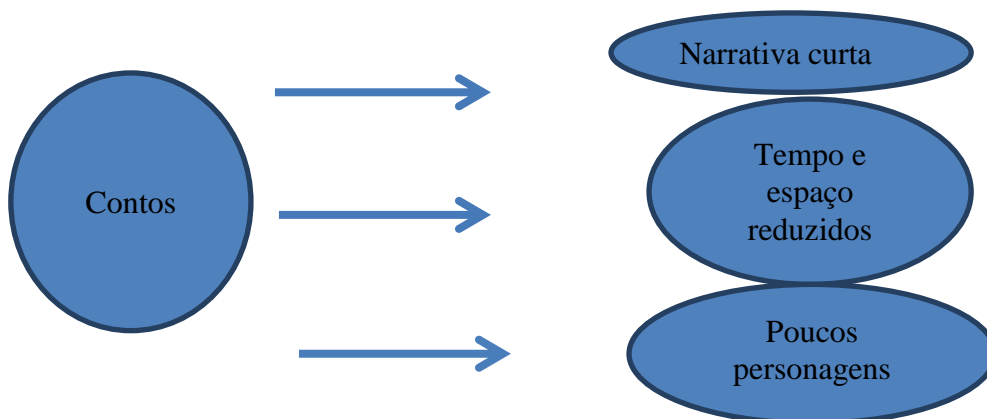
O que são contos?



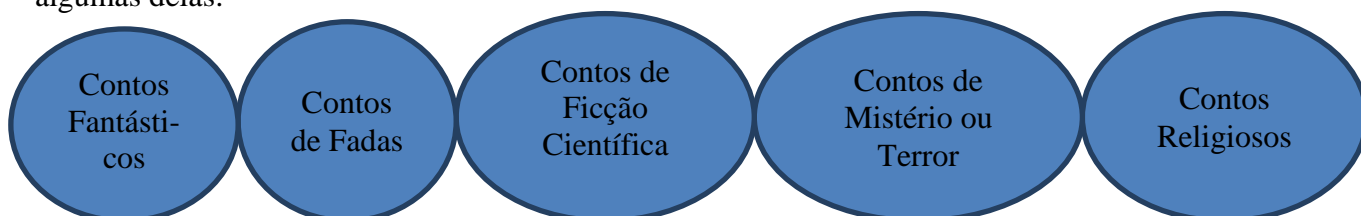
Desde pequeninos, ouvimos histórias contadas por alguém, seja por familiares, seja por amigos, seja, uma grande parte delas, pelos livros. Quando falamos sobre elas, lembramo-nos de alguns elementos que já são do nosso conhecimento: acontecem em um determinado lugar, como são contadas, como acontecem, entre outros aspectos. Essas histórias pertencem a uma modalidade de texto – o chamado texto narrativo –, ou seja, estão relacionadas com o ato de narrar, relatar um determinado assunto. O conto, a crônica, a lenda e a fábula são exemplos de textos narrativos.

Como vimos, entre os textos que representam esta modalidade, está o conto que se caracteriza por uma narrativa curta, com espaço e tempo reduzidos, apresentando

poucos personagens. Geralmente, os contos são publicados em coletâneas de livros literários, livros didáticos, revistas ou na internet.



Na nossa sociedade, encontramos várias modalidades de contos. Vejamos algumas delas:



Estudaremos agora sobre os Contos de Fadas em versões recriadas.

Atividade 2:

Contos de Fadas recriados



Estrutura dos Contos de Fadas

Como já sabemos, o Conto de Fadas é um texto narrativo, pois apresenta personagens e uma sucessão de acontecimentos.

De acordo com o papel que os personagens desempenham em uma narrativa, eles podem receber diferentes classificações:

- Protagonista: personagem que faz o papel principal na história.
- Antagonista: personagem que se opõe ao protagonista, normalmente apresentado como vilão.
- Personagens secundários: personagens que têm menor participação ou que participam com menos frequência na história.

Nos contos, geralmente são apresentadas as características físicas e psicológicas dos personagens.

As características físicas dizem respeito à altura, à cor dos olhos, da pele e dos cabelos etc.

As características psicológicas expressam se um personagem é, por exemplo, inteligente, paciente, medroso, corajoso, bondoso ou mau.

Neles, é possível identificar algumas vozes, como é o caso da voz do **narrador**. O **narrador** é aquele que conta a história e pode participar dela como um personagem ou apenas narrá-la. De acordo com essas funções, o narrador pode ser denominado **narrador observador** ou **narrador personagem**.

O **narrador observador** não participa da história, apenas observa e assiste aos acontecimentos, usando a 3ª pessoa (ele, eles, um menino, os vizinhos etc.) para se referir aos personagens da narrativa.

Por sua vez, o **narrador personagem** participa da história como personagem e pode ser protagonista, antagonista ou personagem secundário. Para se incluir na história, faz uso da 1ª pessoa (eu, nós).

A história narrada acontece em um **tempo**, que revela o momento em que tudo acontece, podendo ser cronológico e psicológico. Vejamos apenas o tempo cronológico:

O **tempo cronológico**, como bem retrata a origem do vocábulo, é marcado pela ordem natural dos acontecimentos, ou seja, delimitado pelos ponteiros do relógio, pelos dias, meses, anos, séculos. Tendem a desencadear uma sequência linear dos fatos.

O lugar onde se passam os fatos é denominado **espaço**, caracterizando-se como **físico** (geográfico), representado por ruas, praças, avenidas, cidades, entre outros; e **psicológico**, referindo-se às condições socioeconômicas, morais e psicológicas condizentes às personagens, possibilitando, portanto, situá-las na época e no grupo social em que se passa a história.

Nas narrativas em geral, o desenvolvimento dos fatos compõe o **enredo**. Geralmente, ele é composto de:

- Situação inicial: situação de tranquilidade em que é apresentado o protagonista;
- Complicação ou conflito: fato que determina a quebra da tranquilidade devido ao surgimento de um problema/complicação. Nessa parte do enredo, há uma sucessão de acontecimentos que tornam a narrativa interessante e movimentada;
- Clímax: momento de maior tensão, marcado por um confronto ou dificuldade;
- Desfecho: final da narrativa, momento em que geralmente, a paz e a harmonia são restabelecidas na vida do protagonista.

Agora que já conhecemos mais sobre os contos, façamos a leitura de um conto muito interessante.

3º Módulo: Texto I – Chapeuzinho Vermelho e a poluição na floresta

Nesta etapa, foram elaboradas atividades sobre o texto Chapeuzinho Vermelho e a poluição na floresta, partindo da leitura, compreensão e interpretação do texto, para, em seguida, abordarmos os elementos estruturais do gênero em estudo.

Texto 1

Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta

A família de Chapeuzinho Vermelho estava preocupada com a poluição que o Lobo estava causando na floresta. O Lobo não tem noção da agressividade que está causando ao Meio Ambiente.

A mãe da menina preparou alguns cartazes e uma cesta de frutas para que ela levasse para sua vovozinha que é uma ambientalista que mora em uma casinha construída de madeira reciclada.

Ao pregar um cartaz, o Lobo, ouvindo o barulho, perguntou:

– Menina o que está fazendo?

Ela respondeu:

– Ah! Então é você o Lobo sujo!

– Eu, disse o Lobo! Não, eu sou o Lobo da Floresta Limpa e sei da sujeira que o outro Lobo anda fazendo na floresta.

– Estou aqui ajudando minha família, vou pregar estes cartazes de preservação da natureza e depois vou à casa da minha avó que ama os animais e as plantas. Ela foi escoteira durante anos. Eu sou lobinha do Grupo de Escoteiro João Oscalino e você, o que faz para ajudar o Meio Ambiente?

– Eu, eu... (sem saber o que responder, o Lobo exclamou). Tenho que ir, tchau!

O Lobo correu até a casa da vovó, assustou-a dizendo que a floresta estava pegando fogo.

Vovó saiu correndo para ajudar os animais e as plantas. Aproveitando-se do ocorrido, o Lobo vestiu-se de vovó para enganar a Chapeuzinho e comer as frutas deliciosas. (...)

De longe a menina percebeu que a porta da casa da vovó estava aberta, entrou e logo disse:

– Ah! Vovó, a senhora está aí na cama...

O Lobo, fingindo-se de vovó boazinha, respondeu:

– Estou resfriada e preciso de frutas para alimentar-me, porque as frutas possuem vitaminas e proteínas que combatem a gripe. (...)

No momento em que Chapeuzinho Vermelho foi entregar os cartazes de preservação à natureza para a sua avó, o chapéu de sua cabeça caiu e um Lobo feroz revelou-se correndo para pegar as frutas da menina. (...)

A bondosa menina, muito assustada, gritava.

– Então, você é o Lobo sução da floresta! Pare de correr atrás de mim!

Lobo:

–Nãoooooooooooo! Quero as frutas de sua vovó. Preciso comer! Sujei toda floresta próxima da minha casa e agora lá não cresce flores e as árvores não dão frutos e com as chuvas a poluição também atingiu os igarapés, agora tenho fome, muita fome...

O caçador ouviu os gritos vindos da casa da vovó e chegou rápido, viu o Lobo atrás da cesta de frutas e disse:

–Pare aí, Lobo!

O Lobo, com medo, ficou parado e disse:

–Não quero fazer nada com ela, só estou com fome e quero a cesta de frutas.

O caçador disse:

–Para ter alimentos e água limpa para beber, você precisa cuidar do Meio Ambiente. Não podemos ter as coisas dos outros a força!

Seu caçador, vovó e Chapeuzinho Vermelho promoveram uma campanha de preservação do Meio Ambiente e o Lobo, muito contente, aprendeu a lição. Foi limpar a floresta e o igarapé próximo a sua casa. (...)

(Simone Drummond. Texto adaptado)

Vocabulário:

Igarapé - curso, caminho de um rio ou canal.

Lobinha - é o ramo escoteiro em que ficam crianças de 07 a 10 anos de idade de ambos os sexos, em que a criança aprende viver junto com outras pessoas e quando tiver a idade certa, seguir para a Tropa Escoteira.

Atividade

Compreensão e interpretação do texto

Questão 1 -Podemos afirmar que a ideia principal do texto é:

- (a) Ensinar a todos, principalmente as crianças, como plantar, cuidar dos animais e evitar as queimadas e a poluição.
- (b) Conscientizar as pessoas sobre a importância de preservar o Meio Ambiente.
- (c) Retratar apenas o desmatamento das florestas e as inúmeras campanhas que podemos fazer para cuidar da natureza.
- (d) Mostrar as diversas formas de evitar a poluição e de reciclar o lixo.

Questão 2 - Ainda com base no texto, assinale a **ÚNICA** alternativa **INCORRETA**.

- (a) O texto **Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta** é um conto reescrito. Este gênero discursivo tem como principal característica narrar uma história dentro de um tempo e espaço, envolvendo personagens que desenvolvem a história contada por um narrador e geralmente possui um final feliz.
- (b) Em: “Seu caçador, vovó e Chapeuzinho Vermelho **promoveram** uma campanha de preservação do Meio Ambiente...”, se substituirmos a palavra em destaque por **criaram** o sentido da frase permaneceria o mesmo.
- (c) No trecho: “O Lobo não **tem** noção da agressividade...”, podemos afirmar que a forma verbal em destaque indica uma ação que já aconteceu, para ressaltar que o Lobo não tinha consciência, mas depois aprendeu a lição e passou a respeitar a natureza.
- (d) É correto afirmar que o texto em estudo, apesar de ter uma linguagem simples, retrata um problema sério, pois, se não cuidarmos da nossa natureza, ficaremos igual ao Lobo, sem comida e desesperados para sobrevivermos dentro de um ambiente poluído e degradado pelas nossas próprias ações.

Questão 3 - Tendo como base esse texto, assinale a **ÚNICA** alternativa **CORRETA**.

- (a) Pode-se afirmar que na história havia dois lobos, um que preservava o Meio Ambiente e outro que destruía e poluía as florestas.
- (b) De acordo com o texto, apenas Chapeuzinho Vermelho e sua avó tinham consciência da importância de preservar o Meio Ambiente.
- (c) Chapeuzinho Vermelho e o Lobo são os personagens principais; já sua avó e o caçador são secundários, ou seja, não são importantes para o desenvolvimento da história.

(d) É correto afirmar que o Lobo não era tão feroz assim. Na verdade, ele só queria comer as frutas porque estava com muita fome.

Questão 4 - Com base no texto, assinale a **ÚNICA** alternativa **CORRETA**.

(a) Após destruir e poluir a floresta com seu lixo, o Lobo percebeu o mal que ele estava fazendo só depois que o caçador chegou ameaçando-o e usando da força para detê-lo.

(b) De acordo com o texto, Chapeuzinho Vermelho não conseguiu pregar nenhum cartaz de preservação ao Meio Ambiente porque foi surpreendida pelo Lobo que queria comer suas frutas deliciosas.

(c) Infere-se do texto que o Lobo aprendeu a cuidar e preservar o Meio Ambiente depois que ele não tinha mais o que comer e também com a lição que o caçador lhe deu.

(d) O texto em estudo nos mostra que, além de respeitar o Meio Ambiente, devemos punir severamente todos que agredem e destroem a natureza.

Atividade2

Elementos estruturais: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo

Questão 1 - Como é sabido, o texto **Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta** é uma narrativa. Desse modo, marque a alternativa a seguir que apresenta características de um texto narrativo.

(a) () Expõe um ponto de vista sobre determinado assunto, não apresenta personagens e acontecimentos, apenas argumentos.

(b) () Conta uma história, apresentando seres envolvidos em acontecimentos que desenvolvem de modo sequenciado em certos lugares e tempo.

Questão 2 - Escreva se os personagens a seguir são protagonistas, antagonistas ou secundários na história lida.

(a) Chapeuzinho Vermelho (b) Lobo (c) vovozinha (d)caçador

Questão 3 - Muitas vezes, são as próprias atitudes dos personagens que revelam suas características psicológicas. Analise o comportamento do Lobo e identifique algumas características psicológicas que podem ser atribuídas a ele.

Questão 4 - Em um texto narrativo, é possível identificar algumas vozes, como é o caso da voz do narrador.

- (a) Usando lápis de cor ou caneta vermelha, destaque no texto as “falas” do narrador.
(b) Analise as “falas” (do narrador) que você destacou e escreva qual é o tipo de narrador no conto **Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta**.

Questão 5 - O conjunto de fatos que compõem um conto de fadas recebe o nome de enredo. Geralmente o enredo é composto de: situação inicial, complicação (ou conflito), clímax e desfecho. Usando lápis de cor, faça a correspondência e identifique no conto lido essas partes.

- (a) Verde - Situação inicial (b) Laranja - Conflito
(c) Amarelo - Clímax (d) Azul - Desfecho

Questão 6 - Tendo como base o texto lido, numere os acontecimentos que se seguem.

- () O Lobo correu até a casa da vovó e assustou-a.
() A vovó saiu correndo para ajudar os animais e as plantas.
() Chapeuzinho saiu para levar cartazes e frutas para a vovó.
() O Lobo vestiu-se de vovó para enganar Chapeuzinho.
() O Lobo ouviu o barulho e começou a conversar com a menina.
() A menina ficou assustada e gritou.
() O chapéu caiu da cabeça do Lobo.
() O caçador, ouvindo os gritos, deteve o Lobo.

Questão 7 - Releia um trecho do conto em estudo:

Ao pregar um cartaz, o Lobo ouvindo o barulho perguntou:
– Menina o que está fazendo?

Ela respondeu:

– Ah! Então é você o Lobo sujo!

– Eu, disse o Lobo! Não, eu sou o Lobo da Floresta Limpa e sei da sujeira que o outro Lobo anda fazendo na floresta.

– Estou aqui ajudando minha família, vou pregar estes cartazes de preservação da natureza e depois vou à casa da minha avó que ama os animais e as plantas. [...]

Agora responda às questões.

- (a) Nesse trecho, de que modo as falas dos personagens são apresentadas?
- (b) Quem revela para o Lobo o que a menina estava fazendo?
- (c) Para deixar claro ao leitor que os personagens aparecem dialogando, que sinal de pontuação foi empregado no texto?
- (d) Dê continuidade ao diálogo (6 linhas).

Questão 8 - Releia esse parágrafo do texto:

[...] – Estou aqui ajudando minha família, vou pregar estes cartazes de preservação da natureza e depois vou à casa da minha avó que ama os animais e as plantas. Ela foi escoteira durante anos. Eu sou lobinha do Grupo de Escoteiro João Oscalino e você, o que faz para ajudar o Meio Ambiente?

– Eu, eu... (sem saber o que responder, o Lobo exclamou). Tenho que ir, tchau!

O Lobo correu até a casa da vovó, assustou-a dizendo que a floresta estava pegando fogo.

Vovó saiu correndo para ajudar os animais e as plantas. Aproveitando-se do ocorrido o Lobo, vestiu-se de vovó para enganar a Chapeuzinho e comer as frutas deliciosas. [...]

Agora, releia uma versão deste parágrafo em que os sinais de pontuação foram retirados.

Estou aqui ajudando minha família vou pregar estes cartazes de preservação da

natureza e depois vou à casa da minha avó que ama os animais e as plantas ela foi escoteira durante anos eu sou lobinha do Grupo de Escoteiro João Oscalino e você o que faz para ajudar o Meio Ambiente

Eu, eu (sem saber o que responder, o Lobo exclamou) tenho que ir tchau

O Lobo correu até a casa da vovó, assustou-a dizendo que a floresta estava pegando fogo

Vovó saiu correndo para ajudar os animais e as plantas aproveitando-se do ocorrido o Lobo vestiu-se de vovó para enganar a Chapeuzinho e comer as frutas deliciosas. (...)

Após comparar os dois trechos, responda:

- (a) Na sua opinião, a ausência dos sinais de pontuação modifica o sentido de um texto? Por quê?
- (b) A partir da sua resposta anterior, qual a função dos sinais de pontuação?

Questão 9 - Pensando no espaço, repare que essa história ocorre em três ambientes diferentes: casa da Chapeuzinho Vermelho, floresta e casa da vovozinha. Esses espaços, mesmo não sendo definidos com precisão, são muito importantes para estabelecer a ordenação dos fatos, dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

ESPAÇOS	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
Casa da Chapeuzinho Vermelho	
Floresta	
Casa da vovozinha	

4º Módulo: Texto II – Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau – 2

Neste momento, priorizamos a atividade de organização de parágrafos, pontuação e articuladores que estabelecem a progressão temática do texto (elementos

espaciotemporais, elementos de relação lógico-semântica de temporalidade e referenciação), sem, contudo, deixar de abordar a compreensão e interpretação do texto.

Atividade 1

Organizando parágrafos

Questão 1 - O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau 2

Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Correção: Atividade 1

Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau 2

Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e

tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

Chegando à casa da vovó fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html> (Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Atividade

Compreensão, interpretação e elementos estruturais do texto

Para responder oralmente

Questão 1 - De acordo com o texto, Chapeuzinho Vermelho quis falar com o Lobo apenas sobre *Orkut*, *Blogs*, *MSN*. O que esse fato revela sobre a época em que os fatos aconteceram no texto?

Questão 2 - Segundo o Lobo, assim que o lenhador chegou com reforço, ele foi imediatamente para a prisão. Na sua opinião, o Lobo teve oportunidade de se defender? Por quê?

Questão 3 - Essa versão do Lobo é convincente? Comente.

Responda

Questão 1 - Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1°		
2°		
2°		
3°		
4°		
6°		
6°		
7°		
9°		

Questão 2 - Como você observou, no texto não há diálogo entre os personagens. Há apenas a fala do narrador relatando sua própria história. Sabendo disso, responda ao que se pede:

a) Como esse narrador pode ser denominado? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

Questão 3 - Em quais ambientes a história acontece?

Questão 4 - Você já sabe que a sucessão de fatos que acontecem nos textos narrativos compõe o enredo da história e que o enredo é composto por situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Observe esses elementos nesse texto e indique qual o conflito.

Questão 5 - No texto **Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau 2**, o narrador personagem usa palavras diferentes para se referir a Chapeuzinho Vermelho. Sabendo

disso, releia o texto e circule todas essas palavras usadas por ele. Em sua opinião, com que objetivo esse recurso foi empregado?

Questão 6 - Releia o trecho que se segue:

[...] Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, **pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.** [...]

(a) No trecho destacado, há a omissão de uma palavra. Identifique-a. Em sua opinião, por que esse recurso foi utilizado?

Questão 7 - Os trechos que se seguem foram produzidos a partir do conto tradicional Chapeuzinho Vermelho. Pensando no tempo e espaço, complete-os adequadamente utilizando as palavras e expressões que aparecem nos quadros.

(a) _____, a vovozinha e Chapeuzinho foram me visitar e me disseram que _____ iriam depor ao meu favor. Elas falariam que tudo não passou de um engano do lenhador. Por isso, certamente, eu seria inocentado e libertado. _____, fiquei muito ansioso mas continuei a ler o diário de Chapeuzinho.

depois disso - alguns dias depois - no dia do julgamento

(b) _____ à casa da avó de Rúbia, Erivaldo Lobo se surpreendeu. Pensou que ia encontrar uma cozinha repleta de frutas e sucos, parecida com a cozinha da avó de Chapeuzinho Verde. Que nada! Era uma cozinha sem alimentos saudáveis, apenas com doces e refrigerantes. _____ ele foi abrindo a geladeira e constatou que lá também não havia nada saudável. _____ já estava saindo, a menina chegou com uma cesta de frutas para entregar a avó. _____, os dois sentaram-se à mesa com a vovozinha e fizeram um delicioso lanche.

quando - logo - ao chegar - em seguida

Questão 8 - O texto que se segue, escrito por M.R., aluna do sexto ano, apresenta algumas inadequações quanto à estrutura do texto narrativo: apenas um parágrafo, a pontuação (ponto final, vírgula e travessão), à coesão e coerência (repetição de ideias e de pronomes), o que contribui para apresentação de um texto não muito claro. Diante desses problemas apontados, reescreve-o de forma a fazer com que se torne mais adequado à situação comunicativa e à mensagem seja entendida por todos.

Uma floresta

Era uma vez uma menina que só andava de moto, a vida dela era andar de moto ela era uma verdadeira motoqueira seu nome era Chapeuzinho vermelho, filha do mais temido, O Motoqueiro Fantasma. Um belo dia a Chapeuzinho estava passando na floresta com sua moto e derrepente o lobo Mau chega tentando tomar sua R1, Mas ela fez foi acelerar e paçouinsima do lobo e saiu cantando, Pela estrada fora vou com minha motoca passando pela floresta e pro lobo eu não dou bola. E ela foi seguindo o seu caminho sem que ninguém atrapalhasse.

5º Módulo: Texto - Chapeuzinho Vermelho de Raiva

Nesta etapa, assim como nas demais, desenvolvemos atividades de compreensão e interpretação do texto e, posteriormente, aplicamos atividade sobre os elementos estruturais do gênero Conto de Fadas.

Texto 1

Chapeuzinho Vermelho de Raiva

- Senta aqui mais perto, chapeuzinho. Fica mais pertinho da vovó, fica.
- Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... O que houve?
- Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar pra você. Aliás, você está queimada hoje, hein?
- Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande, tão esquisito, vovó.
- Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque, que é um deus-nos-acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

– Mas, em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.

– Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?

– Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, maionese hellmann's, danone de frutas e até uns pacotinhos de knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu ? Lembra-se da indigestão do carnaval?

– Se lembro, se lembro...

– Vovó, sem querer ser chata.

– Ora, diga.

– Suas orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima peluda. Credo, vovó!

– Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música desse tipo? Um horror!! Você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que aguento minha filha. Música é a do meu tempo, aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, essa juventude está perdida mesmo.

– Por falar em juventude, o cabelo da senhora está um barato, hein ? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. O que é isso?

– Também tenho de entrar na moda, não é minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?

Chapeuzinho pula pra trás:

– E essa boca imensa??!!

A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

– Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje pra me criticar, é?

Mário Prata

Atividade 1

Compreensão e interpretação do texto

Questão 1 - Por que você acha que o texto recebeu o nome **Chapeuzinho Vermelho de Raiva**?

Questão 2 - No diálogo, Chapeuzinho Vermelho fez comentários semelhantes aos do conto original Chapeuzinho Vermelho: o tamanho do nariz, dos olhos, das orelhas e da boca da vovó. Chapeuzinho Vermelho também fala dos tempos modernos. Diante desses fatos, complete o diálogo da versão dos Irmãos Grimm e a de Mário Prata.

Irmãos Grimm	Mário Prata	Efeito de sentido (crítica)
–Por que esses olhos tão grandes, vovó? –Para te ver melhor, minha netinha.	–Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... O que é que houve? –Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar você.	Olhos cansados por forçar a visão.
–Por que esse nariz tão grande, vovó? –Pra te cheirar melhor.		
–Eu trouxe uma cesta com doces para você.		
–Para que essas orelhas tão grandes? –Para te ouvir melhor.		
–Para que essa boca tão grande? –Para te comer!!!		

Questão 3 - Pinte no texto, de verde, o parágrafo que explica a vantagem que a industrialização do bosque trouxe para Chapeuzinho.

Questão 4 - Que idade você atribuiria a Chapeuzinho Vermelho do conto original e à da paródia? Justifique seu palpite.

Questão 5 - No final do texto, Mário Prata inclui uma fala de Chapeuzinho sobre o cabelo da vovó, a qual não existia no original. Copie-a. Que efeito de sentido ocorre?

Questão 6 - Quando a vovó pulou da cama, o que você pensou que ela iria fazer?

Questão 7 - O texto cita Chacrinha, um apresentador de programa de auditório que fez sucesso há algumas décadas. Como é sabido, esse dado revela o envelhecimento dessa paródia, pois os textos de modo geral estão marcados pelo tempo e espaço. Reescreva esse trecho do conto atualizando-o.

Questão 8 - Quando a vovó disse: “– Escuta aqui queridinha: você veio aqui pra me criticar, é?”, no lugar de Chapeuzinho, o que você responderia?

Questão 9 - O que você achou da historia Chapeuzinho Vermelho de Raiva?

Atividade 2

Vivenciando os fatos

Questão 1 - Você tem avós? Como é seu relacionamento com eles?

Questão 2 - Alguma vez eles já perderam a paciência com você? Por quê?

Questão 3 - Seus avós já lhe contaram alguma historia da época de criança deles? Qual?

Questão 4 - O que você gostaria de dizer a eles mas nunca teve coragem de falar ?

Atividade 3

Elementos estruturais: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo

Questão 1 - Antagonista é o personagem que se opõe ao protagonista, normalmente apresentado como vilão. Nesse texto há personagem antagonista? Comente sobre a classificação dos personagens do texto.

Questão 2 - Os personagens de um texto podem ser caracterizados física ou psicologicamente. Indique para os personagens do texto pelo menos três características físicas e três características psicológicas.

Questão 3 - O texto apresenta um diálogo entre avó e neta. Ele aconteceu no tempo do era uma vez ou há pouco tempo? Justifique sua resposta.

Questão 4 - Pela leitura do texto, onde se passa a história?

Questão 5 - De acordo com a função que o narrador exerce em um texto, ele pode ser denominado **narrador observador** ou **narrador personagem**. De que tipo é o narrador desse texto? Exemplifique com um exemplo do texto.

Questão 6 - O que predomina nesse texto: a “fala” do narrador ou o diálogo entre os personagens?

Questão 7 - O conflito de um texto é o fato que determina a quebra da tranquilidade devido ao surgimento de um problema/complicação. Qual o conflito desse texto?

Questão 8 - Como é sabido, o desfecho é o final da narrativa. Pensando nisso, responda às questões que se seguem:

(a) Como é o desfecho desse texto?

(b) Você o mudaria? Em caso positivo, como seria o final?

6º Módulo: Contos de Fadas recriados

Depois de estudarmos diferentes textos com temática semelhante, a atividade do 6º Módulo estabeleceu uma relação comparativa entre esses textos, e, mais uma vez, abordamos questões referentes à estrutura do gênero e aos articuladores espaciotemporais e de relação lógico-semântica de temporalidade.

Atividade 1

Contos de Fadas tradicionais *versus* Contos de Fadas recriados

Questão 1 - Você já sabe que os Contos de Fadas são narrativas tradicionais que servem de inspiração para a escrita de novas versões. Nas últimas aulas, fizemos a leitura de diferentes versões do conto **Chapeuzinho Vermelho: Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta**, **Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau 2** e **Chapeuzinho Vermelho de Raiva**. Agora, vamos compará-las. Para isso, identifique em cada um dos três contos lidos os seguintes elementos:

Título do texto	Chapeuzinho Vermelho e a poluição do lixo na floresta	Chapeuzinho Vermelho na versão do lobo mau 2	Chapeuzinho Vermelho de Raiva
Local (is) onde se passa a história			
Tempo em que se passa a ação			
Como é Chapeuzinho Vermelho?			
Como é o Lobo?			
Quem é a figura salvadora?			
Situação inicial			
Conflito			
Clímax			
Desfecho			
Exemplos de expressões que indicam tempo e espaço e relacionam frases e parágrafos do texto			

7º Módulo: Jogo – Coesão e coerência

Neste jogo, optamos por desenvolver uma atividade utilizando o texto: Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm), pois entendemos a importância de os alunos perceberem que os elementos estudados são necessários para estabelecer a continuidade e a progressão do texto também em Conto de Fadas tradicional.

Atividade 1:

Jogo: Coesão e Coerência

Objetivos:

- (i) Empregar adequadamente articuladores textuais que estabelecem a continuidade temática do texto;
- (ii) Empregar adequadamente a pontuação para estabelecer a coesão e a coerência textual;
- (iii) Perceber a importância dos articuladores e da pontuação para a construção da continuidade temática.

Duração: 1 h/a (50min)

Passo-a-passo:

- (i) A professora seleciona previamente um texto e copia-o em uma cartolina retirando alguns articuladores textuais e alguns sinais de pontuação;
- (ii) Coletivamente, a professora faz um sorteio para selecionar um aluno que irá à frente completar o texto com os articuladores e os sinais de pontuação;
- (iii) O aluno sorteado escolhe um dado: articuladores ou pontuação;
- (iv) Na sequência, joga o dado e verifica o elemento selecionado para completar o texto;
- (v) Juntamente com os outros alunos, a professora faz a análise e a correção do que foi realizado pelo aluno sorteado;
- (vi) Se o aluno acertar, receberá uma premiação;
- (vii) Sucessivamente a professora realiza outros sorteios até que o texto fique completo.

Chapeuzinho Vermelho – Um conto de fadas dos Irmãos Grimm

Houve uma vez uma graciosa menina que gostava de todos; particularmente, ela amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

– Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. [...]

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

– Bom dia, Chapeuzinho Vermelho – disse o lobo todo dengoso.

– Bom dia, lobo!

– Aonde vais assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

– Vou à casa da vovó.

– E que levas aí nesse cestinho?

– Levo bolo e vinho [...].

– Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

– Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, – disse Chapeuzinho Vermelho.

[...]

Nesse momento, o lobo aproveitou, foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

– Quem está batendo? – perguntou a avó.

– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

– Levanta a taramela, –disse-lhe a avó – estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Quando se lembrou da avó, foi correndo para a casa dela. Chegando lá, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala [...]disse alto:

– Bom dia, vovó! – mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

– Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

– São para melhor te ouvir.

– Oh, vovó, que olhos tão grandes tens!

– São para melhor te ver.

– Oh, vovó, que mãos enormes tens!

– São para melhor te agarrar.

– Mas vovó, que boca medonha tens!

– É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e

começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente a casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

"Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal."

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

– Eis-te aqui, velho impertinente! Há muito tempo venho te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas se lembrou de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou [...].

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com isso encheram a barriga do lobo.

Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que ele morreu.

Os três alegraram-se com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo, bebeu o vinho trazido por Chapeuzinho Vermelho e logo se sentiu completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe proibir!" [...]

Fonte: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho (Texto adaptado por Janine Pimenta)

Atividade 2

Questão 1 - Após completar o texto, faça o que se pede.

(a) As palavras que aparecem grifadas são relativas a personagem principal, Chapeuzinho Vermelho. Ao longo do texto existem também algumas palavras que não foram destacadas que se referem a outros personagens, entre as quais a vovozinha. Assim, retome, cuidadosamente, todo o texto indicando quais palavras referem-se à vovozinha.

(b) De modo geral, os escritores lançam mão de expressões que indicam tempo para auxiliar o leitor no entendimento da ordem dos fatos. Sabendo disso, destaque no texto todas as expressões que se relacionam ao tempo.

(c) Quais os lugares pelos quais Chapeuzinho vermelho passou? Todos esses lugares são importantes para o desenrolar da história? Por quê?

8º Módulo: Jogo – Elemento intruso

Nesta etapa, desenvolvemos um jogo, em equipe, para que os alunos produzissem, oralmente, um Conto de Fadas recriado, utilizando os elementos da narrativa que tinham disponíveis nas imagens que receberam.

Jogo: Produzindo conto com elemento intruso

Objetivos:

- (i) Identificar os elementos da narrativa;
- (ii) Obedecer às ações da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho;
- (iii) Produzir um conto, oralmente, com coerência e coesão, adequando os elementos narrativos à situação de comunicação;
- (iv) Empregar adequadamente articuladores textuais que estabelecem a continuidade temática do texto;
- (v) Desenvolver texto coerente inserindo elementos intrusos na narrativa.

Duração: 3 h/a (2h 30min)

Passo-a-passo:

- (i) Dividir a turma em seis equipes;
- (ii) Cada equipe receberá um kit composto por um Conto de Fadas em linguagem não verbal, fichas com articuladores textuais, cordão e pregadores para ordenar a história, formando um varal.
- (iii) Em seguida, ordenarão as imagens de modo a construir um texto coerente.
- (iv) À medida em as equipes forem terminando, o professor expõe o varal com o texto que produziram.
- (v) Quando todas as equipes tiverem terminado, um representante conta a história para a turma.

- (vi) Em seguida, o professor analisa o texto oral e verifica qual equipe produziu um texto coeso e coerente. Vence a equipe que melhor fez isso.

9º Módulo: Texto 5 – Chapeuzinho Vermelho nos tempos modernos

Para revisar todo o estudo realizado, este Módulo propôs uma atividade de reescrita na qual os alunos precisaram inserir e utilizar elementos coesivos para estabelecer a continuidade e progressão do texto.

Atividade 1

Reestruturação de texto

Chapeuzinho Vermelho dos tempos modernos

Uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho foi pela floresta para visitar sua avó doente no caminho, desconfiou que estava sendo observada e pegou outro caminho o lobo que a seguia correu para a casa da vovó pois sabia que esse era o seu destino.

Quando a menina finalmente chegou à casa da vovó entrou e foi direto ao quarto e abriu a porta e levou um susto e disse: – Vovó como você está diferente, tão peluda!

–São esses tratamentos de pele, minha neta! Que ao invés de rejuvenescer, criam pelo.

– Esses olhos tão grandes?

– Foi a plástica que fiz para melhor enxergar. Não achou legal?

– Esse nariz tão grande?

– Está inchado de tanto fazer *pillling*, minha querida!

– Não é a toa que a senhora está doente, com tantos tratamentos estranhos.

Mas e essa boca tão grande?

–Isso é para...

É interrompida pela porta que se abre e um guarda florestal entra rápido a menina ficou desconfiada chamou o guarda.

– Prenda seu guarda! Aposto que é o lobo que fez algo com minha avó. Eu estava certa!

A porta se abre mais uma vez quem entra para o espanto de todos - a vovó cheia de sacolas e de óculos escuros modernos e cabelos pintados de rosa.

– Vovó o que é isso? Venho aqui visitá-la, pois mamãe disse que a senhora estava debilitada e... chega – replicou a vovó – sua mãe é uma retrograda não gosta que eu more na floresta não deixa eu ir ao shopping fazer compras muito menos admite a minha amizade com o lobo. Por isso, pedi para ele tomar o meu lugar enquanto eu saísse para ninguém desconfiar. Quer saber chega por isso pinte o cabelo vamos agora mesmo conversar com a sua mãe vou pedir para ela parar de colocar esse capuz vermelho em você. É muito démodé!

Diário de Santa Maria. (Texto adaptado por Janine Pimenta.)

<http://contosdatiadeia.blogspot.com.br/2012/01/chapeuzinho-vermelho-dos-tempos.html>

Questão 1 - O texto lido, baseado na versão do conto tradicional de Chapeuzinho Vermelho, é um reconto publicado no Jornal Diário de Santa Maria. Para essa atividade, os sinais de pontuação foram retirados propositalmente. Além disso, alguns parágrafos foram alterados. Leia-o com bastante atenção e analise a ausência desses elementos.

(a) Você deve ter percebido que, nessa versão, com o propósito de tornar o texto mais claro e coerente, é preciso fazer algumas modificações. Você já sabe como fazer isso, não é mesmo? Então, use seus conhecimentos para reescrever esse texto em seu caderno. Separe-o em parágrafos. Se houver necessidade, empregue palavras que relacione adequadamente as frases e os parágrafos. Procure evitar o uso de palavras repetidas quando desnecessário e pontue-o corretamente.

10º Módulo: Escrita e reescrita da produção final

Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de concretizar o que aprenderam durante os módulos anteriores, produzindo um texto no qual fizeram uma versão moderna de um Conto de Fadas tradicional.

Nesta etapa, apresentamos aos alunos algumas orientações para a escrita da produção final e estabelecemos, coletivamente, um banco de dados no qual eles indicaram sugestões de elementos que poderiam ser utilizados no momento de escrita do texto.

Na sequência, iniciaram a produção entendendo que essa passaria, posteriormente, por uma autoavaliação e por uma reescrita na qual fariam alterações que julgassem pertinentes para tornar o texto coeso e coerente. Para finalizar, organizaram um livrinho com o texto reescrito.

Atividade 1

Produção de texto

Conto de Fada do Século XX

“Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de autoestima. Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

– Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre... Naquela mesma noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

– Eu, hein?... Nem morta, meu filho, nem morta!”

(Luís Fernando Veríssimo)

Agora é a sua vez

Inspirado em algum clássico dos Contos de Fadas e fantasia, a exemplo de:

- Chapeuzinho Vermelho;
- O rei sapo;
- Branca de Neve e os Sete Anões;
- Cinderela e
- João e Maria;

Crie você uma narrativa, de vinte e cinco a trinta linhas, dando a sua versão em uma história diferente e moderna, bem do seu jeito. Para compor seu texto, use diálogos entre os personagens e empregue adequadamente os sinais de pontuação e o parágrafo.

Lembre-se, ainda, de utilizar expressões que indicam espaço e tempo para relacionar as partes ou parágrafos do seu texto.

O trabalho deverá ser apresentado como se fosse um livro, com capa e ilustração. Não se esqueça de revisar seu texto e reescrevê-lo até que você o considere adequado para o leitor a que se destina.

Autoavaliação

Estrutura do texto	Sim	Não
Personagens: principal e secundários?		
Caracterização dos personagens?		
Descrição do ambiente?		
Marcação do tempo?		
Conflito?		
Clímax?		
Desfecho?		
Relação entre a caracterização dos personagens e do ambiente com outras partes da história?		
Conservação do foco narrativo?		
O texto está de acordo com a proposta?		
Linguagem do texto		
Uso adequado de parágrafos?		
Relação adequada entre as frases e os parágrafos do texto?		
Emprego do ponto final?		
Emprego do ponto de exclamação, se necessário?		
Emprego do ponto de interrogação, se necessário?		
Emprego dos dois pontos e travessão, se necessário?		
Uso dos sinais de pontuação para estabelecer o sentido do texto?		
Substituição de nomes por pronomes?		
Substituição por sinônimos para não repetir muitas vezes a mesma palavra?		
Uso de palavras ou expressões para estabelecer a sequência temporal do texto?		

Ainda no que se refere à aplicação do PEI, convém ressaltar que os textos utilizados nas atividades propostas foram selecionados, intencionalmente, levando-se

em consideração que todos apresentam intertextualidade com um Conto de Fadas específico: Chapeuzinho Vermelho.

Finalizada a explicação dos procedimentos teórico- metodológicos, expõem-se, no próximo capítulo, os resultados da pesquisa a que se chegou, bem como as ponderações a respeito do que não se concretizou, não tendo, nem sempre, atingido os objetivos almejados.

3 ANÁLISE DE DADOS E DO PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

Com o propósito de minimizar os problemas de escrita diagnosticados nesta pesquisa, este capítulo busca analisar o *corpus* inicial, o PEI – dando ênfase às atividades interventivas e o *corpus* final. Por fim, apresenta a discussão dos resultados.

3.1 Análise do *corpus* inicial

Como já foi dito anteriormente, o *corpus* inicial é composto por 12 produções textuais de alunos que participaram de todas as atividades propostas, colhidas de um universo de 35 produções, para o qual se considerou o rol dos aspectos já elencados no capítulo anterior. Por essa via, para análise, retomamos os **elementos da narrativa, sequência do enredo, foco narrativo, parágrafos, articuladores entre frases e parágrafos do texto, sinais de pontuação e discurso direto**.

Com relação aos **elementos da narrativa**– narrador, personagem, tempo, espaço e enredo, constatamos pontos positivos e negativos. De um lado, apresentando bem o enredo, a maior parte dos alunos não só usou adequadamente o narrador observador como também inseriu na história os personagens protagonistas, antagonistas e secundários que apareceram no filme. Ademais, observamos que eles conseguiram, inicialmente, situar o leitor em um tempo indeterminado, apresentar a personagem principal – Malévola – e indicar o local do início do episódio, como verificamos nos exemplos seguintes:

Excerto 1: *Era uma vez uma história que conta sobre malévola. Num lugar perto do reino, morava malévola e muitas fadas, e Malevola era uma delas (Aluno 1).*

Excerto 2: *Era uma vez uma menina chamada Malévola ela tinha chifres e asas e ela morava ne um reino que se chamava Moors [...] (Aluno 2).*

Excerto 3: *Era dois reinos que brigavam muito. Em um dos reinos, havia uma menina que se chamava malévola (Aluno 4).*

Excerto 4: *Era uma vez dois reinos que brigavam muito um reino era dos humanos e o dos outros era dos moors [...] (Aluno 5).*

Excerto 5: *Era uma vez dois reinos em um deles tinha umas pessoas que eram pobres [...] (Aluno 6).*

Excerto 6: *Era uma vez uma menina que morava em um reino cheio de criaturas diferentes, o nome dela é Malévola era uma menina bonita, com asas e chifres (Aluno 7).*

Excerto 7: *Era uma vez uma menina que chamava malévola. Ela tinha asas e chifres ela morava numa floresta la vivia criaturas (Aluno 9).*

Excerto 8: *Há muito tempo atrás existia dois reinos inimigos, um reino de pessoas comuns (Aluno11).*

Entretanto, por outro lado, notamos que os alunos tiveram dificuldades relacionadas ao tempo e espaço, pois, muito embora esses elementos tenham aparecido adequadamente no início do texto, foram pouco utilizados no decorrer da história para situar o leitor quanto às mudanças do espaço e à passagem do tempo, como podemos perceber nesses exemplos arrolados:

Excerto1: *O rei e o batalhão dele foi até o lugar onde malévola estava.*

Malévola levantou as árvores e atacou o rei.

O rei ficou muito doente, ele estava morrendo e disse:

– Quem matar aquela coisa ia ganhar o posto do rei.

Estéfano foi ver malévola pois queria mata-la.

Ele falou que amava ela, ele ofereceu água a ela e ela aceitou, ele colocou calmante para ela dormir (Aluno 1).

Excerto 2: *O rei pediu que três fadas cuidasse dela bem longe do reino que elas so voutasse um dia depois do aniversario de Alrora*

As fadas cuidavam de Alrora não muito bem so que quem alimentava ela era malévola e dievan que e o servo de malévola ela transformava ele em corvo e ele levava comida para menina (Aluno 2).

Excerto 3: *O rei foi com seus guardas até o reino dos moors para lutar então o rei perdeu a luta e ofereceu recompensa para quem matar a Malévola.*

Estéfano voltou e pediu que Malévola o perdoasse. Malévola resolveu perdoa-lo. Malévola dormiu e então o Estéfano entrou em ação e pegou a faca para matá-la [...] (Aluno 3).

Excerto 4: *Malévola fez que o castelo ficasse cheio de espinhos para não incomodar os Moors. E as fadas levaram a bebê para uma cabana e Malévola fez chover lá dentro da cabana e o rei Estéfano estava cada vez mais preocupado. E Malévola faz as duas fadas brigarem e a princesa já estava maior. Ela encontra malévola e pega nos chifres dela. Aurora cresce com graça e beleza e a princesa cresceu mais ainda. Os homens do rei estavam lá e Malévola transformou o corvo em lobo para matar os homens e malévola pega a menina e deicha ela no ar. Malévola leva a menina para a cama [...] (Aluno 6).*

Excerto 5: *Como Estefano amarra uma corda no pé de malevola ele fica pendurado até chegar há uma torre, e Malevola aperta seu pescoço e não o mata. Mas ele cai da torre e morre. Malevola desmanchou o muro de espinhos e mostrou à Aurora o mundo de quando era pequena e tinha o coração puro. E Aurora virou rainha do mundo dos Moors ficaram unidos de novo com muita paz (Aluno 10).*

Nesses exemplos, notamos que a falta de indicação da passagem do tempo prejudicou a conexão entre frases e parágrafos do texto comprometendo a coerência e a progressão temática. Como bem pontua Costa Val (2006, p. 6), “a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso”.

À luz dessa assertiva, podemos depreender que a coerência não se encontra tão presente no texto do aluno em função da não percepção dele no que diz respeito à construção de sentidos que antecede e sucede ao que foi dito, não se atendo à rede de significações lógicas internas ao texto, existentes, por exemplo, no conhecimento de mundo e do texto.

Em que pese as considerações apontadas nesses exemplos em tela, constatamos que os excertos dos alunos 4, 7 e 11 são bons exemplos, nos quais o uso das expressões de tempo e espaço são mecanismos de coesão eficientes para estabelecer a continuidade e a progressão do texto:

Excerto 1: *Então a menina mandou Estéfano devolver o diamante, depois que ele devolveu ficaram amigos.*

O tempo passou, *o antigo rei falou que quem matasse malévola ou derrotasse-a seria o novo rei (Aluno 4).*

Excerto 2: *Mas aí eles começam a brigar, mas Malévola faz um feitiço que transforma as árvores em 2 criaturas gigantes, o rei e seus homens se assustam e vão embora...*

Algum tempo depois *Malévola se encontra com Estéfano, mas Malévola sabia o que ia acontecer (Aluno 7).*

Excerto 3: *Depois eles se tornaram amigos, passaram-se alguns anos eles foram se tornando mais que amigos.*

No décimo sexto aniversário de Malévola, *Estéfano deu a ela um presente [...] (Aluno 11).*

No que concerne à **sequência do enredo**, observamos que a dificuldade não reside na ausência da relação de causa e efeito na constituição do enredo nem na inexistência dos elementos constituintes do enredo. Na verdade, em todos os textos sob análise, aparecem os elementos do enredo: introdução, complicação, clímax e desfecho.

Vejamos, a seguir, o modo como alguns dos textos que compõem o *corpus* inicial apresentaram o conflito principal, clímax e desfecho.

Excerto 1

Conflito: Quando Aurora completar 16 anos ela irá furar o dedo no fuso de uma roca e entrar no sono da morte, o rei implorou pra ela retirar o encanto então ela falou que o encanto irá acabar com um beijo de amor verdadeiro.

Clímax: Ela foi passando a mão na cortina e viu uma porta e abriu ela e entrou num quarto cheio de fuso, então ela furou o dedo e adormeceu.

Desfecho: Quando a Malévola foi lá ela deu um beijo na aurora e ela acordou. [...]Tudo voltou a ser como era antes ela destruiu a parede de espinhos e não vai ter mais rainha lá [...] (Aluno 1).

Excerto 2

Conflito: Malévola foi ao reino no batizado da menina e ela amaldiçoou Alrora no desimosesto aniversário de Alrora ela espetou o dedo num fuso de roca e adormeceu mas o rei pediu que não fizesse isso ao que ela acordaria com um beijo de amor verdadeiro.

Clímax/Desfecho: Quando malévola Alrora completou 16 anos elas espetou o dedo num fuso de roca e adormeceu e o príncipe beijou e ela não acordou e quando Malevola deu um beijo nela ela acordou e o rei jogou uma corrente na Malévola e o rei lutaram e o rei caiu de uma altura muito alta e morreu e Malevolafalou que Alrora seria a rainha de Moors e elas foram felizes no reino Moors(Aluno 2).

Excerto 3

Conflito: A Malévola tinha ódio daquela criança e jogou uma maldição sobre a menina.

Clímax/Desfecho: Aurora voltou para o reino antes do tempo que seu pai ordenou, seu pai ordenou que a trancassem no quarto. Ela fugiu e a maldição caiu sobre ela, o príncipe beijou e ela não acordou então Malévola deu um beijo em sua testa e ela acordou [...] Então Aurora e Malévola voltaram para o reino, Malévola retirou o muro de espinhos e voltou a ser como antes e elas viveram felizes para Sempre (Aluno 3).

Excerto 4

Conflito: No dia, Malévola chegou no batizado e jogou um feitiço, dizendo que a princesa Aurora ia morrer, mas depois o rei pediu para não matá-la, então Malévola disse:

– Ela não morrerá, mas ao completar 16 ano, espetará o dedo no fuso de uma roca e cairá num sono profundo a menos que receba um beijo de amor verdadeiro.

Clímax: A maldição levou Aurora para a sala e espetou o dedo no fuso.

Desfecho: Um príncipe à beijo e nada aconteceu, depois foi malévola e acordou (Aluno 4).

Excerto 5

Conflito: Então depois a malévola chegou e falou:

– Porque, você não me convidou eu ordeno que cresça com muita beleza, mas que ela espetara o dedo na roca e dormira profundo e so despertara com um beijo verdadeiro.

Clímax: Depois a Aurora chegou em um lugar e espetou o dedo em uma roca e dormiu.

Desfecho: Então o príncipe a beijo e Aurora não despertou, então Aurora só acordou com o beijo da Malévola ((Aluno 5).

Excerto 6

Conflito: [...] quando chegou a vez da Malévola chega aparece ela e fala:

Ela espetará o dedo no fuso e dormirá para sempre para ela acordar terá que ganha um beijo de amor verdadeiro.

Clímax/Desfecho: [...] E o príncipe beija Aurora mas ela não acorda e Malévola chega perto da princesa e beija a princesa na testa e a princesa acorda. Quando elas saem eles prendem malévola com metal e ela se queima e ela transforma o corvo em dragão e se salva. O rei joga malévola no chão a princesa quebra o vidro e as asas volta para Malévola. E sai junto com o rei e da uma surra nele ele cai da torre e morre. Malevola fez o reino volta como era antes e voltou a ser doce como era [...] (Aluno 6).

Excerto 7

Conflito: Tinha uma fada que se chamava Malévola, o rei Estéfano fez o batizado e não convidou Malévola então ela entrou na festa fez uma maldição sobre a bebe que se chamava Aurora [...].

Clímax/Desfecho:[...] um dia que Aurora descobriu que era filha do rei e pegou seu cavalo e foi para o castelo, o rei á prendeu no quarto mas ela achou uma roca e espetou o dedo e caiu no sono, malévola deu um beijo na testa de Aurora e ela acordou[...] (Aluno 12).

No que diz respeito ao filme, há de se destacar que os alunos, tendo conhecimento dos elementos básicos da narrativa, apresentaram com facilidade o desenrolar dos fatos, não se perdendo em meio às ações que são desenvolvidas pelos personagens, com a presença de mais de um conflito, com um desfecho condizente com a história contada (conflito solucionado).

Na verdade, ainda que eles se valham de todos os elementos do enredo, o modo de condução não ocorre de forma adequada, uma vez que esses elementos não se apresentam de uma maneira clara nem precisa. Com isso, queremos dizer que a falta de encadeamento (articuladores) entre os segmentos textuais dificulta ao interlocutor identificar a continuidade dos fatos narrados, como percebemos nos excertos citados.

Retomando o *corpus*, lançando mão também dos excertos dos alunos 9 e 11, observemos essa dificuldade no momento em que se expõem o clímax e o desfecho:

Excerto 1 :

Clímax/Desfecho: No dia do aniversário ela voltou pra casa o rei ficou furioso e mandou tranca-la no quarto so que ela desobedeceu e saiu ela entrou em uma sala cheias de roca uma das rocas se tranformou em fuso e ela espetou o dedo e dormiu, o príncipe beijou-a so que não funcionou depois foi a malévola escondido e a beijou na testa e a aurora acordou a aurora e a Malévola recumperou as asas e ela foi pra floresta mas a aurora e corou a aurora como rainha (Aluno 9).

Excerto 2:

Clímax/Desfecho: Estéfano prendeu Aurora no seu quarto, más ela consegue escapar e fura seu dedo na roca de fiar. O príncipe não consegue despertar Aurora, más Malévola consegue acordar Aurora. Todos os soldados tentam matar Malévola más não conseguem. Aurora acha as asas de Malévola e as soltam. Malévola consegue suas asas de novo. E mata Estéfano (Aluno 11).

Com relação ao **foco narrativo**, é possível percebemos que os alunos utilizaram-no adequadamente. Em todos os textos do *corpus* inicial, os produtores não só optaram pelo narrador observador onisciente (que tudo sabe e comenta), como também mantiveram o foco narrativo. Os trechos seguintes exemplificam bem isso:

Excerto 1: *[...] eles tiveram uma linda menina chamada Aurora. [...] Quando a menina estava completando 16 anos malévola levou Aurora para o reino [...](Aluno 7)*

Excerto 2: *Certo dia às três fadinhas voando rapidamente para contar à Malévola que tinha um humano na divisa entre os dois Reinos [...]*

Quando ela chegou lá era um garoto igual a ela, ela fez ele devolver o diamante, e depois devolveu para a natureza [...] (Aluno 8).

No que concerne aos **parágrafos**, percebemos que grande parte dos textos que compõe o *corpus* inicial desta pesquisa apresenta problemas. Considerando que a elaboração do parágrafo está relacionada às características de cada gênero discursivo, como propõe Garcia (2010), sabemos que, em textos narrativos como os Contos de Fadas, o episódio curto ou o fragmento de episódio é o núcleo do parágrafo.

Nessa perspectiva, um dos problemas identificados ocorre porque os alunos não delimitam em um parágrafo um episódio ou parte dele, utilizando, algumas vezes, um mesmo parágrafo para tratar de episódios distintos ou tratando de um mesmo episódio em mais de um parágrafo. Primeiramente, vejamos exemplos em que há um mesmo episódio em parágrafos diferentes:

Excerto 1: *Em uma terra distante uma menina fada de coração puro, chamada Malévola.*

Vivia em uma terra com os moors, que são criaturas mágicas, como fadas, árvores que lutam entre outros seres estranhos (Aluno 3).

Excerto 2: *Depois a aurora foi presa em um lugar e espetou o dedo em uma roca e dormiu.*

Então o príncipe o beijo e Aurora não despertou, então Aurora só acordou com o beijo da Malévola.

Então elas acordou foi para o pátio tava tendo uma luta ai Malevola mata o rei e leva Aurora (Aluno 5).

Excerto 3: *A princesa foi crescendo cada veis mais rápido. Enquanto lá no reino dos Moors, os guardas queriam matar Malévola.*

Mas Malévola fez um muro de espinhos em volta do reino (Aluno 11).

Agora, observemos exemplos em que há mais de um episódio no mesmo parágrafo.

Excerto 1: *A menina então descobriu que ela tinha um pai, resolveu então fugir para o castelo, o rei tranco ela em um quarto, mas ela conseguiu fugir ela achou uma sala que tinha muitas rocas queimadas mas não adiantou a menina estava prestes a espetar o dedo enquanto Malévola e Dievo estavam quase chegando mas mesmo assim Aurora espetou o dedo na roca e adormeceu e só um beijo de amor verdadeiro iria acordar , o príncipe a beijou e não resolveu a Malevola a beijou e então acordou* (Aluno 7).

Excerto 2: *O rei falou que iam na floresta para matar a Malévola aso que não conseguiram porque a malévola deu vida para as árvores e eles lutaram e a Malévola derrotou o rei a partir daí o rei começou a sentir mal, ai ele esta caçando alguém pra substituir ele, so que para substitui-lo precisava matar a Malévola. Estéfano foi para matar Malévola esperou Malévola dormir para mata-las o que ele não teve coragem por isso ele arrancou as asas dela e entregou para o rei, então o rei pensou que a Malévola tinha morrido mas não tinha, ai quando a Malévola acordou ela percebeu que as asas dela não estava mais nela, ela ficou com tanta raiva que decidiu que queria se vingar. Ela ficou sabendo que o rei teve uma filha malévola foi até lá quando a última fada ia falar o seu dom a Malévola chegou la [...] (Aluno 9).*

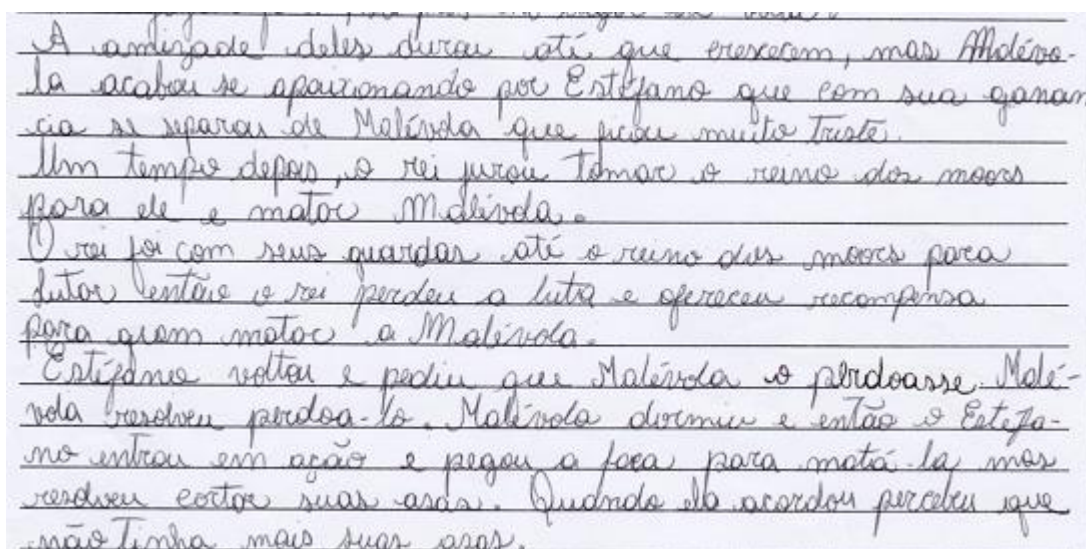
Excerto 3: *No outro dia Estefano chega no palácio falando que havia matado Malevola e fica com a recompensa. Malevola tinha salvado um corvo para ser suas asas e o corvo conta que Estefano virou rei. E ele também conta que ele teve uma filha e fariam uma comemoração para seu batismo, e seu nome será Aurora. Logo quando as fadas estavam dando seus dons de beleza e felicidade, mas no seu 16º aniversário ela espetará o dedo num fuso e dormira ate um beijo verdadeiro. Então o rei mandou recolher todos os fusos do palácio, e mandou as fadas levarem a criança para um reino distante ate seus 16º aniversario e um dia. E Malevola ficou espiando a criança ate seu aniversario (Aluno 10).*

Excerto 4: *Seus pais levaram Aurora para uma casa bem longe do castelo a maldição era que quando ela completasse 16 anos ia espetar o dedo em uma roca de fiar e cair num sono da morte. Malévola ia acompanhando quando Aurora ia crescendo, mas tinha chegado um dia que Aurora descobriu que era filha do rei e pegou seu cavalo e foi para o castelo, o rei a prendeu no quarto mas ela achou uma roca e espetou o dedo e caiu no sono, malévola levou um príncipe para Aurora, ele beijou mas não deu certo, então malévola deu um beijo na testa de Aurora e ela acordou. Malévola estava indo embora com aurora e de repente Estéfano à prendeu e ela transformou o seu corvo em dragão, enquanto isso Aurora libertou as asas de Malévola então ela tentou fugir mas Estéfano à agarrou e ele caiu e morreu (Aluno 12).*

No primeiro excerto, a descoberta de Aurora a respeito do pai e a consequência desse fato poderiam aparecer no parágrafo do clímax, enquanto o desfecho poderia estar no parágrafo seguinte. No segundo excerto, notamos que o episódio ocorrido com o rei deveria compor um parágrafo diferente do fato ocorrido entre Estéfano e Malévola. Já no terceiro, percebemos que o aluno poderia ter usado parágrafos distintos para expor os episódios que narra: o relato do corvo à Malévola e a maldição sobre Aurora. Por último, no quarto excerto, o que aconteceu com Aurora logo após a maldição, juntamente com o clímax, poderia estar em um parágrafo. Por sua vez, o desfecho poderia ter sido colocado em outro parágrafo.

Posto isso, não há dúvida de que o parágrafo seja importante para a estruturação textual e o estabelecimento de relações de sentido. Nesses trechos, nos quais mais de um episódio é tratado em um único parágrafo, notamos que a ausência de parágrafos em blocos compromete a coesão e a coerência do texto, dificultando a continuidade e a progressão das ideias textuais.

Prosseguindo na análise, ainda com relação à paragrafação, segundo Bessonnat (1998, *apud* Silva, 2014), uma das três funções básicas do parágrafo é a facilidade de leitura por meio da alínea. Segundo ele, a alínea indica o fim de uma unidade de sentido e início de outra. Pensando nisso, a título de ilustração, observemos no trecho que se segue, do Aluno 3, como a ausência da alínea dificulta a delimitação das unidades de sentido do texto.



Fonte: produção de texto3 do Aluno 3, coletado no *corpus* inicial.

Adicionalmente, podemos destacar que grande parte dos alunos não utiliza o parágrafo como unidade de sentido e organizador textual, não compreendendo, conforme Koch (2001), que parágrafos bem construídos são importantes para a coerência de um texto, para a construção dos sentidos devidos.

Outrossim, esses trechos citados anteriormente mostram o quanto a dificuldade de estruturação do parágrafo interfere no nível de entendimento das informações dadas, comprometendo a coesão e coerência do texto. Por esse motivo, a leitura, a compreensão e a interpretação desses textos exigem que os leitores lancem mão de seus conhecimentos prévios para articular as ideias dos episódios narrados e construir a coerência textual.

Em vista disso, além da coesão e da coerência, há de se ressaltar que, nesses textos, também o grau de informatividade está comprometido, pois a ausência de articulação dos fatos dificulta a clareza e o entendimento de novas informações, o que imprime ao texto um grau de informatividade baixo. Tal ocorrência, muitas vezes, desmotiva os leitores que desejam conhecer os demais episódios da narrativa. Uma vez mais, reiteramos que os textos, em linhas gerais, não apresentam bom padrão de textualidade.

Seguindo a linha de ideias da textualidade, essa dificuldade dos alunos relaciona-se diretamente à falta de encadeamento entre as ideias do parágrafo. Nesse caso, é preciso considerar que, para haver progressão textual, deve existir encadeamento lógico entre as frases, orações, períodos e parágrafos, considerando vários recursos linguísticos – entre os quais destacamos os articuladores – para conectar as partes do texto. Dessa maneira, analisar a paragrafação direciona-nos à análise dos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**.

A respeito desse aspecto, observamos que a maioria dos alunos não utilizou os articuladores, fazendo com que os episódios do texto não sejam articulados de modo a possibilitar a continuidade e progressão do texto. Dessa forma, esses textos não apresentam bom desempenho na construção dos mecanismos que estabelecem coesão e coerência.

Observemos, a seguir, a fragilidade dos exemplos em que os alunos apresentam frases e parágrafos não articulados adequadamente, o que interfere na textualidade.

Excerto 1: *Aurora viu as asas que o rei guardava então Aurora derrubou a estante que estava a asa, elas foram voando direto para a Malévola e a malevola derrotou os guardas, e o rei enrolou uma corrente na perna da malévola e a malevola jogou ele na parede e ele morreu.*

Tudo voltou a ser como era antes ela destruiu a parede de espinhos e não vai ter mais rainha lá [...] (Aluno 1).

Excerto 2: *Estéfano virou rei e teve uma filha chamada Aurora. A Malévola tinha ódio daquela criança e jogou uma maldição sobre a menina. O rei com medo mandou três fadas levarem ela pra longe e só voltar com ela depois dos 16 anos e 1 dia. A Malévola que cuidava da criança porque as fadas eram muito ruins pra criar uma criança (Aluno 3).*

Excerto 3: *Aurora foi correndo para o castelo do rei mandou prender ela no quarto para não furar o dedo no fuço, Malévola foi rapidamente para o castelo tentar evitar mas não deu tempo, Aurora um pouco antes tinha, conhecido um garoto e a maldição só se quebrava com um beijo de amor verdadeiro mas não deu certo o beijo do garoto, só quando a Malévola a beijou que ela acordou [...]* (Aluno 8)

Excerto 4: *As fadas contaram para Aurora sobre a maldição. Aurora vai até o castelo e conhece o seu pai. Estéfano prendeu Aurora no seu quarto, mas ela consegue escapar e fura seu dedo na roca de fiar. O príncipe não consegue despertar Aurora, mas Malévola consegue acordar Aurora. Todos os soldados tentam matar Malévola mas não conseguem. Aurora acha as asas de Malévola e as solta de novo. E mata Estéfano. Malévola destrói o muro de espinhos e deixa o seu reino para Aurora* (Aluno 11).

No primeiro e no segundo excertos, percebemos que os alunos não usam articuladores entre as frases do parágrafo para encadeá-las. Assim, as frases apareceram isoladas, como se fossem apenas uma sucessão de fragmentos e não fizessem parte de uma sequenciação, caracterizando o que Charrolles (1978, *apud* Koch, 2007) aponta como um problema de coerência local.

Com relação à falta de articuladores entre parágrafos, observamos, no excerto 3, que o uso de encadeadores como **ao saber disso** e **em seguida** relacionaria as ideias dos parágrafos, possibilitando a organicidade do texto de modo que ele se tornasse mais claro e compreensível, como bem pontua Andrades e Henriques(1996,*apud* Silva, 2014). Também no quarto excerto, após resolver problemas relacionados à paragrafação, como mencionado anteriormente, seria necessário empregar articuladores para estabelecer a continuidade do texto.

Ainda sobre o uso de articuladores entre frases e parágrafos do texto, convém destacar novamente que muitos alunos utilizaram o mesmo tipo repetidas vezes:

Excerto 1: *[...] o príncipe a beijou e ela não acordou **então** Malévola deu um beijo em sua testa e ela acordou **então** Malévola e Aurora estavam indo embora quando pegaram Malévola, **então** Malévola transformou o seu servo em dragão e o rei veio para matá-la mas suas assas foram libertadas por Aurora e **então** as assas entraram nela denovo* (Aluno 3).

Excerto 2: *Então* depois a Malévola chegou e falou:

– Por que, você não me convidou eu ordeno que cresça com muita beleza, mas que ela espetara com um beijo verdadeiro.

Então muitos anos se passou e a Aurora cresceu e com uma beleza e tenta como disse Malévola e *então* Aurora resolve ir embora aos seus 16 anos de idade.

Então Aurora chegou no reino e disse:

– Pai, sou eu Aurora sua filha

Então o pai Estéfano disse:

– Leve-a (Aluno 5).

Excerto 3: *Ai* a partir *daí* eles se tornaram-se amigos ele saía e voltava [...]

[...] a Malévola derrotou o rei a partir *daí* o rei começou a sentir mal, *ai* ele está caçando alguém pra substituir ele, so que para substitui-lo precisava matar a Malévola. [...] (Aluno 9).

Nesses trechos, na repetição de articuladores como **então** e **ai**, pode-se considerar o fato de o gênero produzido originar-se da literatura infantil, cuja repetição figura como marca conversacional para conectar partes do texto. Nas palavras de Koch (2015, p. 136): marcadores conversacionais são “[...] extremamente frequentes em textos falados, embora com muitas ocorrências em textos escritos, especialmente quando se deseja dar a estes uma feição semelhante à da fala, comum na literatura infanto-juvenil”. Entretanto, é relevante destacar a importância de o aluno conhecer outras possibilidades para evitar a repetição desses termos.

No que concerne aos **sinais de pontuação**, notamos que muitos alunos também não utilizaram esse recurso que contribui para estabelecer a coesão e coerência do texto. A ausência da pontuação colaborou para que as frases do texto estivessem desarticuladas, causando problemas de organização, coerência e clareza das ideias.

Nos exemplos a seguir, percebemos que a falta da pontuação dificulta a leitura e a compreensão do texto.

Excerto 1: *Quando malévola Alrora completou 16 anos elas espetou o dedo ni um fuso de roca e adormeseu e o pricipe a beijou e ela não acordou e quando Malevola deu um beijo nela ela acordou e quando malévola deu um beijo nela ela acordou e o rei jogou uma corente ne Malevola e o rei lutaram e o rei caiu de uma autura muito auta é morreu e Malevola falou que Alrora seria a rainha de Moors e elas foram feliz no reino Moors(Aluno 2).*

Excerto 2: *Era uma vez dois reino que brigavam muito um reino era dos humanos e o dos outros era dos moors o filme começa com uma menina com chifres e assa ou seja maléola do reino do Moors ela era uma menina amiga, meiga (mais depois ela vira má)[...] (Aluno 5).*

Ao tratarmos dos problemas causados pelo uso inadequado dos sinais de pontuação, necessitamos dizer, ainda, que estão relacionados às dificuldades já apresentadas anteriormente, como verificamos nesta sequência de excertos:

Excerto 1: *Malévola fez que o castelo ficasse cheio de espinhos para não incomodar os Moors. E as fadas levaram a bebê para uma cabana e Malévola faz chover lá dentro da cabana e o rei Estéfano estava cada vez mais preocupado. E Malévola faz as duas fadas brigarem e a princesa já está maior. Ela encontra Malévola e pega nos chifres dela. Aurora cresce com graça e beleza e malévola transformou o corvo em lobo para matar os homens e Malévola pega a menina e deicha ela no ar. Malévola leva a menina para a cama e tenta desfazer o feitiço mas não consegue. E ela sempre esta passeando com Aurora. Um homem aparece e conversa com a princesa e fala:*

– Estou perdido e ele fala seu nome (Aluno 6).

Excerto 2: *O rei falou que iam na floresta para matar a Malévola so que não conseguiram porque a malévola deu vida para as árvores e eles lutaram e a Malévola derroto o rei a partir daí o rei começou a sentir mal, ai ele esta caçando alguém pra substituir ele, so que para substitui-lo precisava matar a Malévola (Aluno 9).*

No primeiro excerto, além da ausência de articuladores espaciotemporais e articuladores de relação lógico-semântica de temporalidade já citadas anteriormente, observamos dificuldades relacionadas ao emprego da paragrafação e de sinais de pontuação. No segundo excerto, também é possível verificar que a pontuação não é o único recurso empregado inadequadamente. Neles, a ausência ou o uso inapropriado de cada um dos elementos coesivos dificulta a articulação dos episódios narrados e interfere na interpretação do texto, bem como na construção da coerência.

Cumpramos assinalar que, embora tenhamos optado por analisar os problemas diagnosticados separadamente, não há como separá-los de maneira rígida. Com efeito, eles se encontram inter-relacionados, imbricados, dificultando, em maior ou menor grau, a continuidade e progressão temática das ideias. Se retomarmos a maior parte dos excertos analisados para exemplificar, separadamente, os aspectos adotados, constataremos que um mesmo exemplo apresenta mais de um desses problemas.

Ainda sobre os critérios propostos, no que diz respeito ao **discurso direto**, ressaltamos que, apesar de não ser foco deste estudo, ele foi analisado, levando-se em consideração a proposta de Bronckart (2012) na qual existe relação entre a forma como esse discurso se concretiza e a progressão dos acontecimentos.

Observamos que, apesar de alguns alunos terem utilizado pouco o discurso direto, ao fazer isso, usaram-no adequadamente. Mesmo aqueles que usaram com maior frequência também não apresentaram dificuldades. Somente dois alunos não empregaram o discurso direto devidamente, como podemos notar a seguir:

Excerto 1: *Malévola falou com ele, devouve o que você roubou, rouba não e serto, devouva [...] (Aluno 2).*

Excerto 2: *[...] – Saia não tenha medo. Ele saiu e estava com a jóia na mão e Malévola fala:*

– Me dá esse cristal, o menino devolveu o cristal e Malévola joga o cristal na água, bom eles viram amigos e acabou a tentação entre humanos e fadas (Aluno 6).

Ao fim dessa análise, a título de visualização geral, apresentamos uma Tab.2 para retomar o que se disse do *corpus* inicial, considerando os critérios avaliados:

Tabela 2
Resultado da análise do *corpus* inicial

ALUNO	ELEMENTOS DA NARRATIVA		SEQUÊNCIA DO ENREDO			FOCO NARRATIVO			PARÁGRAFOS			ARTICULADORES ENTRE AS FRASES E PARÁGRAFOS			SINAIS DE PONTUAÇÃO			DISCURSO DIRETO			
	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD
1			CD			S			S			CD			CD			CD			S
2			CD			S			S			CD			CD			CD			CD
3			CD			S			S			CD			CD			CD			S
4			S			S			S			S			CD			S			S
5			CD			S			S			CD			CD			CD			S
6			CD			S			S			CD			CD			CD			CD
7			S			S			S			CD			S			CD			S
8			CD			S			S			S			CD			CD			S
9			CD			S			S			CD			CD			CD			S
10			CD			S			S			CD			CD			CD			S
11			CD			S			S			S			CD			S			S
12			CD			S			S			CD			CD			CD			-
TOTAL	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD
	2	0	10	12	0	0	12	0	0	3	0	9	1	0	11	2	0	10	9	0	2

Fonte: Elaboração própria com base nas fichas de monitoramento da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros

Com o objetivo de facilitar a compreensão dos excertos utilizados para exemplificação nessa análise, apresentamos, na íntegra, os textos dos quais eles foram retirados.

Produção de texto 1 - Aluno 1

Malévola

Era uma vez, uma história que conta sobre Malévola.

Num lugar perto do reino, morava Malévola e muitas fadas, e Malévola era uma delas.

Um dia um menino apareceu lá, e Malévola fez ver o que ele queria:

— O que você está fazendo aqui, saia imediatamente.

— Eu não vou sair, pois esses monstros querem me matar.

— Eles não vão te matar, então saia. Então ele saiu de onde ele estava.

Então ela perguntou:

— O que você roubou?

— Eu não roubei nada.

Ela olhou o bolso dele, aí ele tirou a pedra e entregou ela, e ela jogou a pedra na água.

Então quando eles foram se despedir, ela se queimou, ele jogou o mel fora, pois ela se queima com fogo.

Vários anos se passaram Malévola já estava completando o seu décimo sexto aniversário, e o menino também estava grande. Estefano deu de presente um brinco de ouro, mas ele era gordinho como todos os homens.

Malévola viveu muito, o dia inteiro e quando chegava à noite ela andava e pensava onde Estefano estava, pois ele tinha ido pro reino e não tinha voltado mais.

O rei e o batalhão dele foi até o lugar onde Malévola estava.

Malévola levantou os arcos e atou o rei.

O rei ficou muito doente, ele estava morrendo e disse:

— Quem matar aquela coisa ia ganhar o posto do rei.

Estéfano foi ver Malévola pois queria matá-la. Ele falou que amava ela, ele ofereceu água e ela e ele acitou, ele colocou calmante para ela dormir.

Quando ela adormeceu ele pegou uma faca para matá-la, mas não teve coragem de matar ela, depois pegou uma corrente e tirou os ossos dela.

Quando ela acordou ela chorou e gritou muito, pois estava com muita saudades de Estéfano.

Estéfano viveu rei e casou com uma mulher e tiveram uma filha que se chamaria Aurora.

No dia de batizado os fados foram dar os dons a Aurora. Uma deu um dom de beleza a outra deu o dom de alegria e quando a outra fada foi dar o dom a Malévola chegou e pegou em Aurora um encanto, e disse:

Quando Aurora completar 16 anos de idade furar o dedo no furão de uma roca e enterrar no nome da morte, o rei implorou para ela retirar o encanto, então então ela falou que o encanto já acabou com um beijo de amor verdadeiro.

O rei ordenou que os fados levassem a Aurora para bem longe e só ir trazer depois de seu aniversário.

Com o passar do tempo ela foi crescendo e ficando maior a cada dia.

Um dia Malévola viu um homem tentando matar um corvo, então ela fez ele viver homem. Ele ficou muito grato e perguntou:

— O que vivi que eu faço?

— Eu quero que vivi seja muitas coisas.

— Ele fez tudo o que ela pediu.

Todos os dias o rei tentava matar Malévola, mas Malévola fez um muro de espinhos que ninguém podia atravessar.

Um dia os fados deixaram escapar uma coisa sobre o pai dela, então ela foi contar tudo para a Aurora e contou sobre o encanto.

A Aurora foi contar para a Malévola e então ela se tocou e percebeu que Malévola foi quem tinha jogado o futuro nela.

No outro dia Aurora foi atrás do pai no castelo quando ela chegou lá ele ordenou que a trancasse no quarto.

Ela foi passando a mão na custina e viu uma porta e abriu ela e entrou no um quarto cheio de fogo, então ela fuzou o dedo e adormeceu.

Os empregados levaram Aurora para o quarto e o rapaz que ela tinha conhecido na floresta foi lá e deu um beijo nela, mas ela não acordou.

Quando Malévola foi lá ela deu um beijo na Aurora e ela acordou. Elas conversaram e a Malévola foi para uma sala e o rei e os homens dele fizeram uma roda entre a Malévola e o rei bater nela com uma corrente.

Aurora viu os asas que o rei guardava, então Aurora destruiu a estante que estava a sala, elas foram usando dente para o Malévola e a Malévola destruiu os guardas, e o rei embebeu uma corrente na palma da Malévola e a Malévola jogou ele na parede e ele morreu.

Tudo voltou a ser como era antes, ela destruiu a parede de espelhos e não vai ter mais namora lá, pois ela voltou a ser como era antes.

Fim.

Produção de texto 2 - Aluno 2

Malévola

Em uma vez uma menina chamada Malévola ela tinha chifres e asas e ela morava no reino que se chamava Maara e a lenda era que um dia ela encontrou um menino que era humano, ela ficou sabendo que ele tinha roubado Malévola falou com ele, desceu e que não roubou nada não e sentou de maua, e ele desceu e o diamante foi lá ela jogou dentro do rio e ele falou pra ela "Se eu roubar que não ia jogar fora eu não tinha desceido".

Ele foi embora mas quando ela dormiu ele pegou suas asas por que ele só conseguia ser rei do reino dos humanos se ele destruísse a malévola e ele tomou as asas da malévola e quando ela acordou sem as asas ela chorou muito.

Depois que eles cresceram o rei estava ter uma filha que se chamava Alara uma menina linda.

Malévola foi ao reino no batizado do menino e ela amaldiçoou Alara no aniversário de Alara ela espetou o dedo em um fuso de roca e adormeceu mas o rei a pediu que não fosse isso se que ela se acordaria com um beijo de amor verdadeiro.

O rei pediu que três fadas cuidasse dela sem deixar o reino que elas se reuniam um dia depois do aniversário de Alara.

As fadas cuidavam de Alara não muito longe que quem alimentava ela era Malévola e disseram que se a serena de Malévola ela transformasse ela em cores e ele deveria comido por Menino.

Quando Malévola Alara completou 16 anos ela espetou o dedo em um fuso de roca adormeceu e o príncipe a beijou e ela não acordou e quando Malévola deu um beijo nela ela acordou e o rei jogou uma coroa em Malévola e ela...

e rei lutaram e o rei caiu de uma altura
muito alta e morreu. Malvada falou que
ahora seria a rainha de Moera e elas foram
feliz as rainhas Moera

Produção de texto 3 - Aluno 3

Malévola

Em uma terra, distante uma menina fada de coração puro, chamada Malévola.

Vivia em uma terra com os moors, que são criaturas mágicas, como fadas, ázouros que lutam entre outros seres estranhos.

Nesse tempo os humanos pretendiam acabar os moors, num belo dia um menino invadiu a floresta querendo roubar, Malévola foi defender suas terras.

Disse ele: - Quem está aí? Não precisa se esconder.

E então ele saiu e disse:

- Quem é você?

- Sou Malévola, e você?

- Eu sou o Estéfano.

- Agora diga o que roubou!

- Mas não roubei.

- Sei que roubou.

- Sabem, toma.

Então Malévola jogou a pequena pedra no fundo do rio.

E então ele disse - se eu soubesse que ia jogar fora não teria te entregado!

- Não joguei fora, só pus no lugar de volta.

A amizade deles durou até que cresceram, mas Malévola acabou se apaixonando por Estéfano que com sua ganância se separou de Malévola que ficou muito triste.

Um tempo depois, o rei quis tomar o reino dos moors para ele e matou Malévola.

O rei foi com seus guardas até o reino dos moors para lutar, entretanto o rei perdeu a luta e ofereceu recompensa para quem matasse Malévola.

Estéfano voltou e pediu que Malévola o perdoasse. Malévola resolveu perdoá-lo, Malévola dormiu e então o Estéfano entrou em ação e pegou a fada para matá-la, mas resolveu cortar suas asas. Quando ele acordou percebeu que não tinha mais suas asas.

Malévola ficou com muito ódio que se tornou má e criou

um muro de espinhos que ninguém conseguia ultrapassar
o reino dos micos ficou escuro e sombrio.

Estéfano virou rei e teve uma filha chamada Aurora.

A Malévola tinha ódio daquela criança e jogou uma maldi-
ção sobre a menina. O rei com medo mandou três
fadas levarem ela pra longe e só voltar com ela depois
de 16 anos e 1 dia. A Malévola que cuidava da crian-
ça porque as fadas eram muito ruins pra fazer uma
criança.

Com o tempo Malévola começou a amar a Aurora.

Aurora voltou pro reino antes do tempo que seu pai
ordenou, seu pai ordenou que a trancassem no quarto.

Ela fugiu e a maldição caiu sobre ela, o príncipe a
beijou e ela não acordou então Malévola deu um beijo
em sua testa e ela acordou então Malévola e Aurora
entram indo em boca quando pegaram Malévola, então Mal-
évola transformou o seu servo em dragão e o rei veio para
matá-lo mas suas asas foram libertadas por Aurora
e então as asas entraram nele dentro. Malévola usou
quando o rei junto, quem na luta com ela caiu do
topo do castelo e morreu.

Então Aurora e Malévola voltaram para o reino,
Malévola retirou o muro de espinhos e voltou a ser
como antes e elas viveram felizes para sempre.

Fim!!!

Produção de texto 4 - Aluno 4

Malineta

Era dois reinos que brigavam muito. Em um dos reinos, havia uma menina que se chamava Malineta.

Um dia quando a menina saiu para brincar, deparou com os fadas. Elas muito aflitas, falaram que um menino humilde tinha roubado um diamante. Então Malineta chegou e perguntou para o menino:

- Qual é seu nome? - Então ele disse:

- Estefano, e o seu? - Ela disse:

- Malineta.

Então a menina mandou Estefano devolver o diamante, depois que ele devolveu ficaram muito amigos.

O tempo passou, o antigo rei falou que quem matasse Malineta ou derrotasse - a seria o novo rei. Como Estefano queria ser rei, tentou matar Malineta, mas não conseguiu, então cortou as asas dela e levou para o rei.

Assim Estefano tornou rei e com o tempo teve uma filha. Malineta ficou sabendo do batizado do e quis tempo do rei.

No dia, Malineta chegou no batizado e jogou um feitiço, dizendo que a princesa nunca iria morrer, mas depois o rei pediu para não matá-la, então Malineta disse:

- Ela não morrerá, mas ao completar 16 anos, espetará o dedo no fundo de uma rocha e cairá num sono profundo a menos que receba um beijo de amor verdadeiro.

O rei Estefano entregou sua filha para os três fadas para cuidar.

Com o tempo Aurora cresceu e Malineta começou a gostar da menina. Malineta tinha um corcovo, ela transformava ele em um pássaro e pediu para cuidar da menina.

Um dia sem querer os fadas, cantaram para

Sururo que ela tinha em pai e então a me-
nina foi encontrá-lo.

A maldição levou Sururo para a sala e espetou
o dedo no fogo.

Um príncipe ia buscar e nada aconteceu, depois foi
maliciosa e morreu.

Sururo e maliciosa foram para o patio e
maliciosa foi capturada.

Os osos enfuraram nela e de repente maliciosa
veceu.

Maliciosa matou Estéfano, desmanchou a
parede de espinhos e Sururo se tornou o rabão
de Reno.

Fim

Produção de texto 5 – Aluno 5

Malévola

Era uma vez dois reis que brigaram muito um reino era dos humanos e o dos outros era dos magos o filme começa com uma menina com chifres e asas ou seja Malévola do reino dos Magos ela era uma menina amiga meiga (mais depois ela virou má) um dia ela conheceu um menino chamado Estefano que no reino dos humanos só que ele perdeu a sua família quando era pequeno

Então eles foram crescendo até que viraram adultos a Malévola cresceu com grandes chifres e asas e o Estefano cresceu e casou-se com uma rainha (mulher de Estefano)

Eles tiveram uma linda filha chamada Aurora então o Estefano falou:

— Vamos chamar as fadas para pigar-lá e colocar pedras.

Então depois a Malévola chegou e falou:

— Porque, não me convidou no ordeno que cresça com muita beleza, mas que ela espelara o dedo na roca e dormiria paguda e só despertara com um beijo verdadeiro.

Então muitos anos se passaram e a Aurora cresceu e com uma beleza e tanta, com disse Malévola e então as fadas falaram que Aurora tem um pai e então Aurora resolve ir embora aos seus 16 anos de idade.

Então Aurora chegou no reino e disse:

— Pai, sou eu Aurora sua filha.

Então o pai Estefano disse:

— Dê-a

Depois a Aurora foi para em um lugar e escondeu o dedo em uma roca e dormiu.

Então o príncipe o beijo e Aurora não despertou, então Aurora se acordou com o beijo da Malévola.

Então ela acordou foi para o patio fora onde uma lutan ai Malévola mata o rei e leva Aurora.

Fim

Fonte: Produção de texto do Aluno 5, coletado no corpus inicial.

Produção de texto 6 - Aluno 6

Mal Malévola

Era uma vez dois reinos em um deles tinha umas pessoas que eram pobres, e o rei invejava sua riqueza no outro reino não tinha rei e nem rainha. Tinha um humano e abando as jóias de todas as correndo falar com Malévola vai até lá - o menino estava escondido atrás de umas folhas e da folia.

- Essa mãe tinha medo. Ele saiu e estava com a jóia na mão e Malévola fala: M. d.

- Me dá esse cristal, o menino derrebeu o cristal e Malévola jogou o cristal no ar, bem eles viraram amigos e acabou a distância entre humanos e todas.

Eles cresceram e no seu aniversário de dez anos certo de memória o presente dele iria ser um brinco de amor verdadeiro e isso criou uma briga entre os reinos e reino dos humanos falaram:

- Mas vamos acabar com os magos. E a luta começou e as águias levantaram do seu lugar, e as penas lutaram. Malévola derrubou o rei no chão e ele pegou nela com sua armadura de ferro e ela se queimou. O rei ficou em cama quase morrendo falou com seus guerreiros:

Quem conseguir matar a malévola será o rei. Estive no pai até o reino dos Magos e conversou muito com Malévola e ela o perdoou e tudo voltou a ser como era antes eles foram dormir ele acordou e pegou a peça para mata lá mas não teve coragem e por isso cortou as asas dela e vai embora. Quando ela acordou viu que não estava, mais com suas asas e chorou muito e ficou bravo e praça.

E um corvo aparece e ela o fez viver homem. No outro reino Estevão virou rei e o corvo viu tudo para Malévola e ela fica muito brava ela aparece e os dríacos a estranharam por causa da asa e todo mundo a saudaram. E a filha do rei nasceu e eles vão dríacos ao mesmo com uma grande festa. Todo mundo está lá uma festa de dor e de alegria a filha quer que o menino seja sempre feliz quando chegou a vez da Malévola chegou aparece e fala:

Ela espanta o rei e o dede no fogo e dormirá para sempre para

ela acordou teve que pagar um preço do amor verdadeiro. E Malivela fez que o castelo ficasse cheio de espinhos para não incomodar os Mages. E os padres levaram a bebê para uma cabana e Malivela fez chegar lá dentro da cabana e o rei estava lá estava cada vez mais preocupado. E Malivela fez as duas pedras brigarem e a princesa foi está maior. Ela encontra Malivela e pega nos chibres dela. Aurora cresce com graça e beleza e a princesa cresce mais ainda. Os homens do rei estavam lá e Malivela transformou o corvo em lobo para matar os homens e Malivela pega a menina e deixa ela no ar. Malivela leva a menina para a casa e tenta dispor o pitizo mas não consegue. E ela sempre está brincando com Aurora. Um homem aparece e conversa com a princesa e ele fala:

- Estou perdido e ele fala seu nome.

- Sou o Zolbo e o rei.

- Sou a Aurora e do Adeus para ele. As pedras brigam e Aurora fala:

- Vou embora ela sai correndo e pega seu cavalo e vai para o castelo e quando chega seu pai manda ela ficar no quarto trancado. E Malivela encontra o homem enquanto isso a princesa se que umas memórias e encontra o fuso e para o dedo a cor.

Malivela chega no castelo e entra. E o príncipe deixa Aurora mas ela não aceita e Malivela chega perto da princesa e beija a princesa no rosto e a princesa aceita. Quando eles saem eles prendem Malivela com metal e ela se queima e ela transforma o corvo em dragão e se solta. O rei joga Malivela no chão a princesa quebra o vidro e as asas volta para Malivela. E sai junto com o rei e do uma guerra nele ele cai do torre e morre. Malivela fez a reino voltar como era antes e voltou o ser doce como era e fala:

- A sua alteza, e todos viveram felizes

Fin

Produção de texto 7 - Aluno 7

Malévola

Era uma vez uma menina que morava em um reino cheio de criaturas diferentes, o nome dela é Malévola. Era uma menina bonita, com asas e chifres.

Mas um dia ela recebeu um recado que um menino estava roubando as pedras preciosas do lago. Ela perguntou:

- Qual é o seu nome?

- Estéfano, e o seu?

- Malévola, você já é crescido?

- Não!

- Ah! Não se preocupem e só um garoto.

- Mas por que você está roubando as pedras?

- Não roubei!

Malévola pega a pedra e coloca de volta ao lugar dela. Estéfano falou:

- Se eu soubesse que você ia jogar fora eu não ia entregar.

- Eu não joguei fora só coloquei de volta no seu lugar, como estou fazendo como você está fazendo com você...

Anos depois Estéfano dá a Malévola um presente, disse que era um beijo de amor verdadeiro mas na verdade não era.

Mais tarde o rei e seus homens foram até esse reino para lutar. Malévola disse:

- Parem! Eu ordeno que vão embora daqui.

- Ha ha, eu não obedego ordens de um ser que tem asas e chifres!

Mas aí eles começam a brigar, mas Malévola faz um feitiço que transforma as árvores em 2 criaturas gigantes, o rei e seus homens se assustam e vão embora...

Algum tempo depois Malévola se encontra com Estéfano, mas Malévola mal sabia no que ia acontecer.

Estéfano estava prestes a matá-la mas não teve coragem, cortou somente as asas dela. Estéfano levou as asas para o rei, e o rei deixou a carga dele e colocou Estéfano como rei, o rei casou com uma mulher e ela se tornou rainha.

elas tiveram uma linda menina chamada Aurora, as 3 fadas deram um dom para menina mas quando a ultima ia dar seu dom a Malévola chegou e fez um feitiço para a menina que iria espetar o dedo em uma roca quando completar 16 anos, o rei pediu para as fadas cuidarem da menina e Malévola transformou um corvo em uma pessoa para ajuda-la.

Quando a menina estava completando 16 anos Malévola levou Aurora para o reino, ela gostou muito daquele lugar, e a Malévola estava gestando da menina e tentou desfazer o feitiço mas não conseguiu.

A menina então descobriu que ela tinha um pai, resolveu então fugir para o castelo, o rei tranca ela em um quarto, mas ela conseguiu fugir da cachou uma sala que tinha muitas rocas queimadas mas não adiantou a menina estava prestes a espetar o dedo enquanto Malévola e Iliera estavam, quase chegando mas mesmo assim Aurora espetou o dedo na roca e adomeceu e se um leigo de amor verdadeiro iria acordar o principe a beijou e não resolveu a Malévola a beijou e então acordou... Depois a Aurora foi para o reino e a Malévola deu a ela uma coroa de flores e as asas de Malévola foram recuperadas e o rei estava no morre, Aurora ficou muito feliz e foram felizes...

Fim !!!
oim o o o

Produção de texto 8 – Aluno 8

Malévola

Era uma vez, uma menina-pada que se chamava Malévola e ela tinha chifres e asas, ela vive a rainha do Reino Mago, um lugar bem bonito e alegre cheio de criaturas estranhas, do outro lado do Reino, vivia o Reino "Reino do Hurracas".

Certo dia as três padrinhas chegaram, usando rapidamente para voltar à Malévola que tinha um sumomo na divisão entre os dois Reinos, jogaram para a Malévola:

— Um sumomo vale por um diamante de verdade.

Então Malévola disse:

— Vou lá agora mesmo.

Quando ela chegou lá vive apenas um garoto igual a ela, ela pegou ele deu-lhe o diamante, e depois descobriu para a natureza, eles ficaram muito amigos, mas um dia ele foi embora e não voltou.

Quando a Malévola era grande era a padra mais forte de todos, o Rei do outro Reino também tirou as mãos.

Mas Malévola não deixou e acabou com o exército do rei; o rei ficou muito doente e pediu aos seus três aliados de confiança que matasse a Malévola e um desses soldados era o Estéfano o amigo de quando ele Malévola, ele foi se encontrar com a Malévola, ela dormiu no lado dele, ele ia mata-la com uma yaca mas desistiu, ele arrancou as asas dela com uma corrente.

Então Estéfano viu rei, Malévola vive com muita raiva, e quando o filho do rei nasceu, a Malévola foi atrás e planejou a vingança e jogou uma maldição "no 16º aniversário espere o dedo em juízo de viver, então o rei ordenou que todos os juízes fossem jogados no calabouço e queimados o Rei também ordenou às três padras que pegassem a primeira criança e que cuida com dela um uma calana na floresta.

Malévola e o coiro sempre estavam por perto cuidando dela escondida, as padras não eram capazes de ir no 16º aniversário as padras sem querer contaram a história que o pai dela era o Rei; mas nessa época ele já conhecia a Malévola.

Quando foi correndo para o castelo do Rei mandou prender ela no quarto para não furar o dedo no juízo.

Malévola foi rapidamente para o castelo tentar voltar mas não deu tempo, Aurora um pouco antes tinha conhecido um garoto e a maldição

só se quebrou com um jeito de amor verdadeiro ~~mas não deu certo~~
o jeito de gente, só quando a Malúcia o deixou que ela acabou.
A Malúcia começou uma luta com Estegano, Malúcia estava perdendo
a luta mas Aurora voltou as asas de Malúcia e ela matou o Rei:
Estegano.
E depois a Malúcia transformou Aurora em rainha de moças.

FIM

Produção de texto 9 - Aluno 9

mal malévola

Era uma vez uma menina que chamava malévola. Ela tinha asas e chifres ela morava numa floresta lá vivia criaturas. Com as asas podia ir além das nuvens. As três fadinhas arrastaram a malévola que tinha um humano roubando alguns diamantes aí a malévola foi até lá e falou:

- Apareça, não precisa ter medo

- Não

- Ando devolvo o que você roubou

- O que eu roubei?

Aí a partir daí eles se tornaram - se amigos ele saía e voltava, no décimo sexto aniversário de malévola Estefano de um leijão de amor verdadeiro de malévola de presente de aniversário do que não era um leijão de amor verdadeiro e então Estefano foi para o castelo.

O rei falou que iam na floresta para matar a malévola do que não conseguiram porque a malévola deu vida para as árvores e eles lutaram e a malévola derrotou o rei a partir daí o rei começou a sentir mal, aí ele está procurando alguém pra substituir ele, do que para substituí-lo precisava matar a malévola. Estefano foi para matar malévola esperou malévola dormir para matá-la do que ele não teve coragem por isso ele arrancou as asas dela e entregou para o rei, então o rei pensou que a malévola tinha morrido mas não tinha, aí quando a malévola acordou ela percebeu que as asas dela não estavam mais nela, ela ficou com tanta raiva que decidiu que queria se vingar. Ela ficou sabendo que o rei teria uma filha malévola foi até lá quando a última fada ia falar a seu dom a malévola chegou lá e disse:

- Quando ela completar dezesseis anos espetam o dedo num fuso de uma rocha e morrerá aí o rei pediu conselho que ela não fizesse isso,

Então ela mudou o feitiço para que se a despertara com um beijo de amor verdadeiro. O rei mandou queimar tudo e mandou também as fadinhas cuidarem de aurora e as fadas não cuidaram de aurora direito então Malivola cuidava escondido, aurora foi crescendo. No dia do aniversário ela voltou pra casa e rei ficou furioso e mandou tranca-la no quarto se que ela desobedeceu e saiu, ela entrou em uma sala cheia de roca, uma das rocas se transformou em fuso e ela espetou o dedo e dormiu, o príncipe beijou-a se que não funcionou depois foi a malivola escondido e a beijou no testa e a aurora acordou, a aurora e a malivola recuperou as casas e ela foi pra floresta mas a aurora e casou a aurora como rainha.

Jim

Produção de texto 10 – Aluno 10

Malerida

Era uma vez um reino que ligava muito, um reino que havia muita briga e reino de humanos. E a corte de muito paz onde vivia uma linda fada chamada Malerida que vivia no reino dos Moais, Malerida conheceu um humano chamado Estefano que havia recebido um diamante e com um tempo eles foram ficando amigos. Com um tempo a obrigação de Estefano se reparou.

Estefano voltou fugindo pelo de cidade foi cercado com Malerida e ele acabou dormindo em seus braços, e aí Estefano cortou suas asas quando dormia.

No outro dia Estefano chegou no palácio falando que havia matado Malerida e ficou com o reino impuro. Malerida tinha sabido um jeito para ser suas asas e o jeito conta que Estefano viveu rei e ele também conta que ele tem uma filha e fariam uma comemoração para seu aniversário e seu nome será Aurora, segue quando as fadas estavam dançando seu domo de beleza e felicidade a Aurora, Malerida chegou no palácio e jogou uma maldição na criança que cresceria com beleza e felicidade, mas no seu 16º aniversário ela acordou e caiu num fundo e dormiu até um beijo verdadeiro. Então o rei mandou recolher todas as fadas do palácio, e mandou as fadas levarem a criança para um reino distante até seu 16º aniversário e um dia. Malerida ficou espiando a criança até seu aniversário.

O rei ficou cada vez mais paranoico, e a princesa crescia linda e bela bem longe do palácio.

Num dia Aurora estava numa floresta com várias criaturas mágicas, e de repente surge Malerida, e começa a conversar com Aurora.

Como Malerida e Aurora estavam ficando amigos, na hora que Aurora foi dormir Malerida tentou roubar o feitiço, mas não podia pois estava sem suas asas.

Num dia na floresta um príncipe cego viu Aurora e pergunta qual o jeito para o castelo. Aurora informa.

Depois Aurora chega a suas tias fadas e diz:

- Amada competei 16 anos e sou um brase.

- Mas não pode seu pai pediu seu depois de 16 anos e um dia.

disse as tias: Ai elas explicam todo o historio da maldicao.

E Aurora vai conversar com Malerolo e começa a contar o pois foi llo que jogou a maldicao. E acaba fugindo e indo para o palacio e o pai dele manda Traca-lo no quarto e enquanto isso, Malerolo e o principe estao a caminhar mas não do tempo e Aurora entra no sala de furos e fura seu dedo.

Malerolo entra no castelo com Felipe e as fadas mandam Felipe beijar Aurora para desfazer o encanto mas não e desfeito e as fadas tiram Felipe do quarto. E Malerolo entra no quarto e diz lindas palavras a Aurora e fura não abandona-lo até sua morte e do um beijo em na Testa de Aurora e lo acorda.

Logo depois num momento de distração de Malerolo uma rede de ferro e jogado nele, ai lo transformo o corse em dragão, Malerolo manda Aurora fugir e Aurora encontra as asas de Malerolo tenta fugir e ajuda as asas a fugir fazendo o ridre que as asas estaram machucado no hora que o rei vai com o espado para mata-lo as asas de Malerolo lutam em suas costas e lo sai andando.

Como Estebano amarra uma corda no pé de Malerolo ele fica pendurado até chegar a uma torre, Malerolo aperta seu pescoço e não o mata. Mas ele caido da torre e morre.

Malerolo desmancheu o miuro de espinhas e mostrou a Aurora o mundo de quando era pequeno e tinha a terração pure.

E Aurora virou rainha do mundo dos Morts e os dois reinos dos humanos e dos Morts ficaram unidos de novo com muito paz.

Produção de texto 11 - Aluno 11

Malinda

Há muito tempo atrás existia dois reinos inimigos, um reino de pessoas comuns. Mas no outro lado era diferente, aquele era o reino dos Moors. Lá morava uma moçoita comum da era Malinda.

Malinda tinha asas e chipes, no reino em que vivia ela era normal aos demais. Certo dia as três fadinhas disseram a Malinda que um humano tinha roubado uma pedra preciosa.

Logo encontrar o humano Malinda falou:

- Você é casado?

O humano falou:

- Não. Qual é o seu nome?

Malinda respondeu:

- Malinda, e o seu?

O humano respondeu:

- Estéfano.

Malinda falou:

- Dê-me a pedra que roubou!

Estéfano respondeu:

- Mas o que eu roubei?

Malinda estendeu a mão, Estéfano sem ter outro jeito entregou a pedra para Malinda.

Depois des se tornaram amigos, passaram-se alguns anos e eles foram se tornando mais do que amigos.

No décimo sexto aniversário de Malinda, Estéfano deu a ela um presente e presente era um beijo de amor verdadeiro, mas não era.

Depois daquele dia Estéfano foi embora. Estéfano enganou os Moors, e contou para todo mundo sobre os Moors.

Estéfano cresceu e o seu sonho de se tornar rei também.

Os humanos invadiram o reino dos Moors e Malinda e os Moors foram defender seu reino. Os reinos batalharam, e o rei do reino dos humanos ficou doente e estava na beira da morte.

Mas antes de morrer ele pediu aos seus filhos que matassem Malinda.

Estéfano com dó de Malinda não a matou, mas rasgou suas asas.

Assim Estêvão se tornou rei e casou-se com a princesa.

Alguns depois eles tiveram uma linda filha chamada Aurora.

O reino conta que Estêvão teve uma filha e que haveria um feitizado.

A rainha convidou três fadas para abençoar a princesa.

Malévola entrou no castelo e falou:

- Fiquei muito triste por não ter recebido o convite. Não vou abençoar a criança.

Estêvão falou:

- Não queremos isso.

Malévola falou:

- Ao décimo sexto aniversário a princesa espetará o dedo em uma roca de giz e dormirá para sempre.

Estêvão se apenhou e pediu para que Malévola tivesse piedade dele.

Malévola falou:

- Está bem. A princesa poderá acordar do seu sono profundo, mas somente com um beijo de amor verdadeiro.

Estêvão mandou os guardas queimarem todas as rocas de giz do reino e entregar Aurora às três fadas.

A princesa foi crescendo cada vez mais rápido. Enquanto ela lá no reino dos elfos, os guardas queriam matar Malévola.

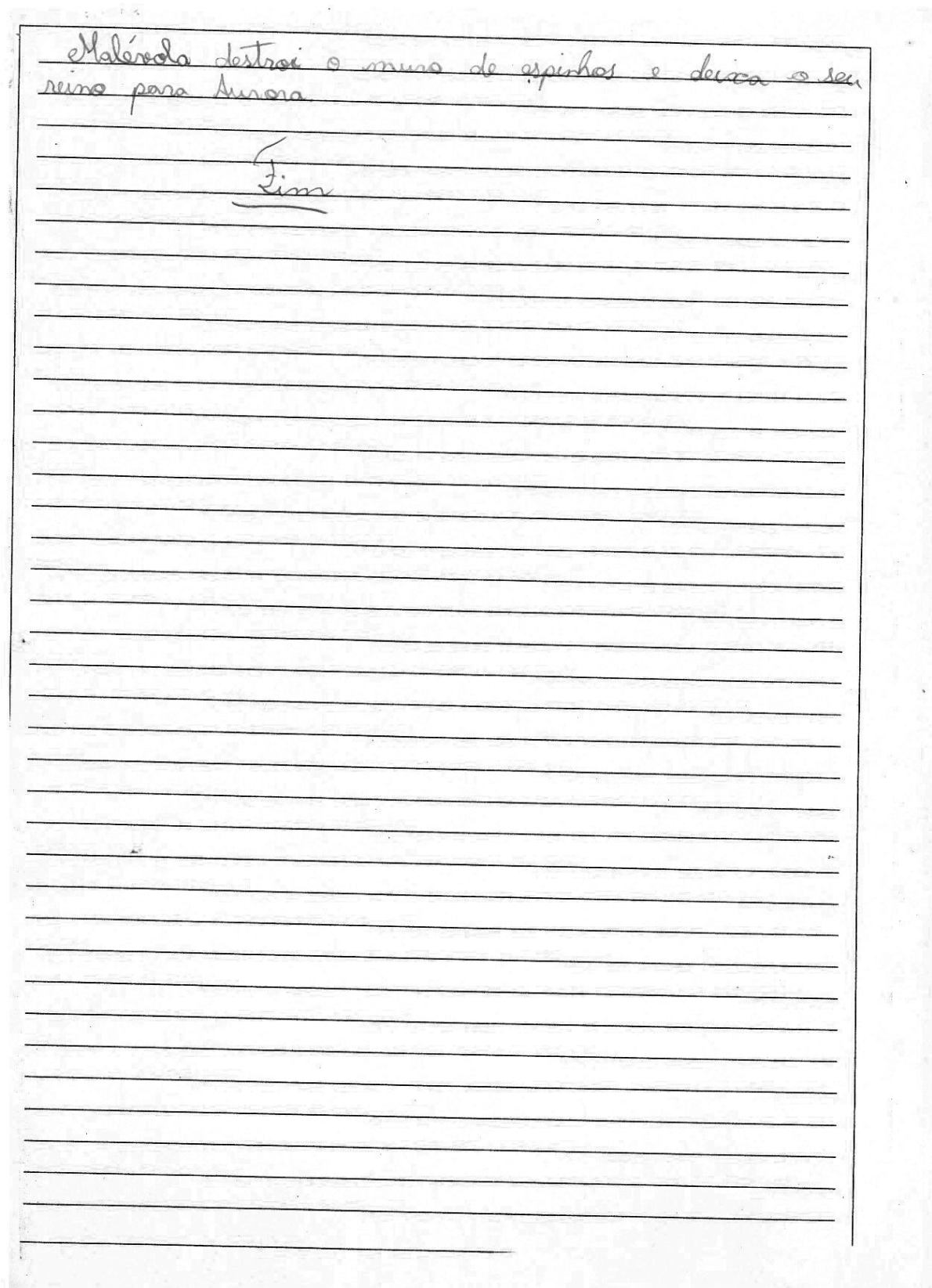
Então Malévola fez um muro de espinhos em volta do reino.

As fadas contaram para Aurora sobre a maldição. Aurora foi até o castelo e conheceu o seu pai.

Estêvão prendeu Aurora no seu quarto, mas ela conseguiu escapar e pôs seu dedo na roca de giz. O príncipe não consegue despertar Aurora, mas Malévola consegue acordar Aurora.

Todos os soldados tentam matar Malévola, mas não conseguem.

Aurora acha as asas de Malévola e as solta. Malévola consegue suas asas de novo e mata Estêvão.



Fonte: Produção de texto do Aluno 11, coletado no *corpus* inicial.

Produção de texto 12 – Aluno 12

Malévola

Havia 2 reinos que eram inimigos, tinha o reino dos Me-
 lões e o dos humanos tinha uma fada que se chamava Malévola, e rei
 Estéfano fez o contrato e não conheceu Malévola então ele entrou
 na festa por uma maldição sobre a labé que se chamava Aurora.
 Seus pais deixaram Aurora para uma casa bem longe do castelo
 a maldição era que quando ela completasse 16 anos ia expor e
 perde um dedo e sair num sono da morte. Malévola a
 acompanhando quando Aurora ia crescendo, mas tinha chegado um dia
 que Aurora descobriu que era filha de rei e pagou seu cavaleiro e foi
 para o castelo, e rei a prendeu no quarto mas ela achou um rato e
 espetou o dedo e saiu num sono, Malévola levou um príncipe para
 Aurora, ele beijou mas não deu certo, então Malévola deu um beijo na
 testa de Aurora e ela acordou. Malévola estava indo embora com Aurora e
 de repente Estéfano a prendeu e ela transformou o seu sono em
 dragão, enquanto isso Aurora libertou as asas de Malévola então ela
 tentou fugir mas Estéfano a agarrou e ele caiu e morreu.
 Malévola levou Aurora para o reino dos Melões e a criou com
 eles.

F.M.

3.2 Análise do Plano Educacional de Intervenção

Nesta seção, a fim de analisar o PEI, traçamos considerações gerais sobre a elaboração das atividades, na qual se abordou o gênero como objeto de ensino, bem como fazemos algumas considerações sobre o processo de aplicação dos módulos, priorizando três atividades interventivas desenvolvidas no 4º Módulo, colhidas, aleatoriamente, de seis alunos no universo de 12 que tiveram seus textos selecionados para a análise dos *corpora*. Essas três atividades variadas, consideradas por nós como sendo uma amostra satisfatória, foram numeradas pela ordem de aplicação no módulo, nas quais retomamos os problemas de escrita relacionados à progressão temática.

Como sabemos, essa proposta contempla a validade do conhecimento do aluno sobre a utilização adequada dos articuladores do discurso, dos sinais de pontuação e do parágrafo para a progressão e continuidade das idéias no texto. Assim, para fins de análise, nessas atividades selecionadas optamos por trabalhar nessa linha de idéias de que falamos.

Há de se considerar que as atividades do PEI foram desenvolvidas considerando o aspecto sociocognitivo interacional da linguagem, como propõe Koch (2002), em que o sentido de um texto é construído na e pela interação estabelecida entre texto e o sujeito, estando dependente da interação entre produtor e interpretador.

Se se pensar assim, nos termos da referida autora, o processamento textual reveste-se de caráter linguístico e sociocognitivo, o que exige do sujeito, usuário da língua, lançar mão das características textuais e extratextuais. Nesse processo sociointeracional e discursivo, os gêneros desempenham um papel de mediação entre dimensões sociais e linguísticas, representando, pedagogicamente, uma importante ferramenta de ensino no nível textual.

Ademais, destacamos, nessas atividades, a inserção da proposta dos PCN, em atendimento à premissa de que a escola deve privilegiar o ensino de língua materna por meio do gênero, priorizando o texto como unidade básica. Com base nisso, no processo de elaboração e aplicação das atividades interventivas, foi importante o trabalho com o gênero discursivo, no qual se fez necessária a apresentação dos aspectos estruturais e de linguagem que possibilitam os textos do gênero Conto de Fadas progredirem tematicamente.

No tocante ao processo de aplicação das atividades dos módulos, destacamos o modo como se procederam as análises das atividades interventivas

aplicadas a partir do 2º **Módulo**. Nesse módulo, apresentamos características dos textos narrativos, o gênero conto (com suas características), de modo especial, o Conto de Fadas, considerado do tipo narrativo. Se, por um lado, nesse módulo, os alunos conheciam os elementos da narrativa, o que propiciou uma revisão e consolidação de conceitos, por outro, evidenciaram pouco conhecimento quanto ao tempo e espaço na construção da narração.

No 3º **Módulo**, no qual propusemos a leitura, compreensão e interpretação do texto **Chapeuzinho Vermelho e a poluição na floresta**, abordamos questões relativas à estrutura do gênero, aos sinais de pontuação e à mudança de espaço na sequência narrativa. Conforme foi dito, em função das dificuldades apresentadas, com relação a esse último elemento, foi necessária maior orientação, explicação e acompanhamento da professora.

No 4º **Módulo**, do qual fazem parte as três atividades selecionadas para apresentação, trabalhamos com o texto **Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau – 2**, aplicando atividade voltadas para a elaboração de parágrafos, articuladores e sinais de pontuação.

Nessa etapa, como o ponto de partida era a organização do texto em parágrafos, distribuiu-se o texto do qual se falou com parágrafos desordenados. A elaboração dessa questão pautou-se no diagnóstico realizado, a partir do *corpus* inicial, de que os alunos apresentaram dificuldades em organizar os parágrafos do texto. Constatamos que, de modo recorrente, eles abordaram um episódio em parágrafos distintos ou episódios diferentes em um mesmo parágrafo, prejudicando a sequência lógica das ideias.

No processo de aplicação dessa atividade, percebemos que nenhum dos alunos demonstrou dificuldade em reconhecer o primeiro parágrafo. Porém, eles apresentaram dificuldades em organizar os demais parágrafos, fazendo isso de forma inadequada. Por meio dessa atividade, os alunos perceberam, sobretudo durante a correção oral, que existe sequência na organização textual e que um texto narrativo, considerando os episódios da narrativa, apresenta parágrafos organizados.

Na oportunidade, reforçamos a importância do parágrafo como unidade de sentido e organizador textual que permite o avanço das ideias, deixando claro que parágrafos bem construídos são essenciais para a coerência dos textos (KOCH, 2001).

Vejamos essa atividade desenvolvida pelos alunos:

Atividade 1 – Aluno 1

1) O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU

Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno. (1)

Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces. (2)

Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos. (3)

Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais. (4)

Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também. (5)

Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava. (6)

Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão. (7)

Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho. (8)

Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho. (9)

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.) (10)

Fonte: Atividade 1 desenvolvida pelo Aluno 1 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 1 – Aluno 3

1) O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU 2

1- Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

2- Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

4- Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

5- Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

6- Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

7- Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

8- Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

3- Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

9- Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Fonte: Atividade 1 desenvolvida pelo Aluno 3 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 1 – Aluno 4

1)O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU 2

1 Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

4 Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

5 Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

3 Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

6 Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

7 Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

8 Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

9 Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

2 Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Atividade 1 – Aluno 5

1) O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

- CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU 2

3) Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

4) Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

5) Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

3) Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

6) Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

7) Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

8) Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

9) Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

2) Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Atividade 1 – Aluno 11

O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU 2

1) Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de *Chapeuzinho Vermelho*. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

2) Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

3) Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a *Chapeuzinho* parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

4) Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

5) Descobri que a menina (*Chapeuzinho Vermelho*) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de *Chapeuzinho Vermelho*.

6) Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, *Chapeuzinho* queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

7) Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois *Chapeuzinho* adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, *Chapeuzinho* começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

8) Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. *Chapeuzinho* disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

9) Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de *Chapeuzinho Vermelho*.

Fonte: <http://luciamartinnelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Atividade 1 – Aluno 12

1) O texto abaixo, de um escritor desconhecido, é também uma versão baseada no conto tradicional **Chapeuzinho Vermelho**. Leia-o com bastante atenção observando a sequência alterada dos parágrafos que compõem a narrativa. Em seguida, organize, no caderno, adequadamente, todo o texto.

CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO LOBO MAU

1 Há muito tempo as crianças ouvem falar da história de Chapeuzinho Vermelho. Sempre souberam que eu era o Lobo Mau, mas não é bem assim. Na verdade o que eu queria, era só uma cama quentinha e uma casinha para aquecer-me no inverno.

2 Mudei-me para um bairro, onde há muito tempo morava uma velhinha. Toda semana a netinha visitava a vovó com deliciosos bolos, biscoitos e doces.

5 Falei que era vizinho de sua avó e perguntei se poderia acompanhá-la até seu destino. Fomos conversando, mas ela só queria falar de *Orkut*, *Blogs*, *MSN* e coisa e tal. Falei apenas que sabia brincar de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e outras mais.

4 Um dia, ao passear pela floresta, percebi que a Chapeuzinho parou para fazer algumas anotações e colher flores. Aproveitei para me apresentar, mas ela me disse que não conversava com estranhos.

3 Descobri que a menina (Chapeuzinho Vermelho) tinha um lindo diário azul, pois pegou nojo da cor vermelha quando foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho.

6 Chegando à casa da vovó, fui convidado a entrar, Chapeuzinho queria que eu a ensinasse a brincar de esconde-esconde. Logo que a brincadeira começou, vovó se entusiasmou e quis brincar também.

7 Vovó emprestou-me suas roupas para me fantasiar, pois Chapeuzinho adorava brincar com fantasias. E começamos a brincar. Vovó se escondeu dentro do guarda roupa e eu me escondi em baixo dos cobertores tão quentinhos da vovó. Depois de algum tempo, Chapeuzinho começou a gritar nossos nomes desesperadamente, pois não nos achava.

8 Foi quando um lenhador passou pela janela e ouviu aquela gritaria. Chapeuzinho disse que o Lobo havia desaparecido com sua avó. Imediatamente ele buscou reforço e eu fui parar na prisão.

9 Hoje, enquanto aguardo o julgamento para provar minha inocência, leio aquele diário azul que consegui pegar de Chapeuzinho Vermelho.

Fonte: <http://luciamartinelli06.blogspot.com.br/2010/11/projeto-chapeuzinho-vermelho.html>

(Texto adaptado por Janine Pimenta.)

Outra constatação, por meio da análise do *corpus* inicial, foi a necessidade de mostrar aos alunos a importância dos articuladores espaciotemporais e dos articuladores de relação lógico-semântica de temporalidade para estabelecer a continuidade de textos narrativos, a exemplo de Contos de Fadas. Por isso, após a realização de atividade oral de compreensão e interpretação textual do texto em foco, realizaram-se atividades a respeito da estrutura do texto, na qual enfocamos o emprego dos articuladores temporais, o que não só gerou algumas dúvidas dos alunos, como também exigiu maior direcionamento da professora.

Na elaboração dessa atividade, para citar alguns, levamos em consideração as propostas de Antunes (2005), de Koch e Travaglia (2011) e de Koch e Elias (2015), para os quais a coesão tem função de estabelecer a continuidade do texto e os encadeamentos são entendidos como importante recurso de sequenciação, bem como Koch (2015), para quem os articuladores de conteúdo proposicional situam os elementos do enunciado no espaço e/ou no tempo.

Destacamos, também, que, no desenvolvimento dessa atividade, os alunos retomaram o texto **Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo Mau – 2**, com os parágrafos devidamente organizados e compreenderam a função dos articuladores para situar o leitor sobre a passagem do tempo e o estabelecimento da sequência da narrativa.

A seguir, é possível observarmos essa atividade proposta aos alunos:

Atividade 2 – Aluno 1

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º	há muito tempo	As aventuras com o mesmo outro história
2º	onde a muito tempo	menorava uma velhinha
2º	toda semana	sua netinha levava doces
3º	quando	o menino ficou com medo da velhinha
4º	Um dia	ela queria se que- santar para ela
6º	chegando	ela queria brincar de esconde-esconde
6º	logo	mas não quis brincar
7º	algum tempo	Chapeuzinho não achava elas
9º	noje	o lobo ler o diário do chapeuzinho

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 1 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 2 – Aluno 3

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º	há muito tempo	as crianças conhecem outra história
2º	há muito tempo	a velhinha morava lá tinha muito tempo
2º	toda semana	a netinha visitava sua avó
3º	quando	deixou o diário dela
4º	um dia	me apresentar
6º	chegando	chegamos fui convidado a entrar
6º	logo	mes brincamos
7º	algum tempo	começou a agitar
9º	hoje	aguardo o julgamento

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 3 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 2 – Aluno 4

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º	Há muito tempo	As crianças conheciam outra história
2º	Há muito tempo	Ele muda para um bairro e cria vizinho da corça.
2º	Toda semana	Toda semana a menina levava bolos e biscoitos para a avó.
3º	Quando foi apelidada de Chapeluzinho vermelho	A menina ficou com o nome da corça vermelha.
4º	Um dia	O lobo passava pela floresta e encontrou a menina.
6º	Chegando a casa da avó	O lobo chega na casa da avó e é convidado a entrar.
6º	Logo	Corço decide brincar também.
7º	sepos de algum tempo	Chapeluzinho grita os nomes da corço e do lobo, pois não achava eles.
9º	Hoje	O lobo aguarda o julgamento e lê o diário azul da Chapeluzinha.

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 4 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 2 – Aluno 5

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º	Já muito tempo	As crianças conheciam a história
2º	Toda semana	A netinha visitava avó com doces
2º	Já muito tempo	morava em uma casa com uma vizinha,
3º	Quando	a menina foi apelidada de chapuzinho vermelho e ficou com o nome
4º	Um dia	um dia percebeu que para fazer alguma coisa
6º	Chegando	na casa foi convidada para entrar.
6º	Logo	os vizinhos se entusiasmaram para brincar também.
7º	Depois	começamos a brincar de esconde-esconde
9º	Hoje	quero provar minha inocência.

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 5 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 2 – Aluno 11

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º		
2º	Não muito tempo	As crianças conhecem outra história
2º	Não muito tempo	Morava uma velhinha
3º	Toda semana	A velhinha visitava a avó e levava muitas comidas
4º	Quando	A menina foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho
6º	Um dia	O lobo passa pela floresta
6º	Quando	O lobo e Chapeuzinho chegaram a casa da avó
7º	Logo	A brincadeira começa
9º	Porque	Chapeuzinho começa a gritar
	Enquanto	O lobo aguarda o julgamento

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 11 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 2 – Aluno 12

1) Pensando no tempo, repare que os fatos dessa história ocorrem em tempos diferentes e são indicados por algumas palavras ou expressões também diferentes. Nem sempre esses tempos são definidos com precisão, porém, mesmo assim, são muito importantes para indicar a ordem dos acontecimentos relatados na história. Preencha o quadro que se segue observando o que foi dito.

PARÁGRAFOS	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EPISÓDIOS DA NARRATIVA
1º	Há muito tempo	As crianças costumam falar de outra história
2º	Há muito tempo	morava uma velhinha
2º	Toda semana	a netinha visitava sua avó
3º	quando	foi apelidada de Chapeuzinho
4º	Um dia	o lobo passou pela floresta
6º	chegando	à casa da avó
6º	começou	a brincadeira
7º	Depois de algum tempo	Chapeuzinho começou a cantar
9º	foi	quando o lobo aguarda

Fonte: Atividade 2 desenvolvida pelo Aluno 12 no 4º Módulo do PEI.

Ressaltamos, ainda, que, evidenciamos, através da análise do *corpus* inicial, a dificuldade do emprego de sinais de pontuação, comprometendo a estruturação do texto e a qualidade das informações que pretendiam expressar. Por isso, nesse módulo, desenvolveu-se uma atividade direcionada à pontuação adequada.

Nessa atividade, propusemos a reescrita textual, na qual houve a necessidade de os alunos (re)organizarem os parágrafos, empregarem sinais de pontuação e

articuladores adequados. No momento da correção coletiva, julgamos importante mostrá-los que a coesão e a coerência de um texto concretizam-se através de vários recursos. Assim, em um texto com frases e parágrafos articulados e bem delimitados e com pontuação adequada tem-se estabelecida a continuidade e progressão das ideias.

Importante destacar que, por se tratar de um texto escrito por um aluno de outra turma da escola, devidamente renomeado para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento, a atividade gerou bastante discussão e análise, tornando-se oportuno enfatizar aos alunos a necessidade de reescrever o próprio texto para aprimorar a escrita.

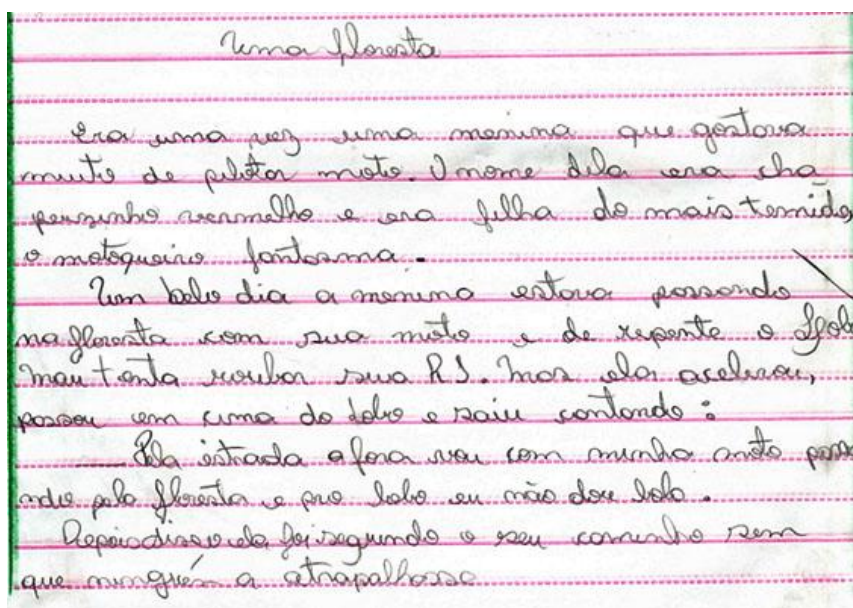
Vejamos o comando da questão e a reescrita dos alunos:

Questão 8 - O texto que se segue, escrito por M.R., aluna do sexto ano, apresenta algumas inadequações quanto à estrutura do texto narrativo: apenas um parágrafo, a pontuação (ponto final, vírgula e travessão), à coesão e coerência (repetição de ideias e de pronomes), o que contribui para apresentação de um texto não muito claro. Diante desses problemas apontados, reescreve-o de forma a fazer com que se torne mais adequado à situação comunicativa e à mensagem seja entendida por todos.

Uma floresta

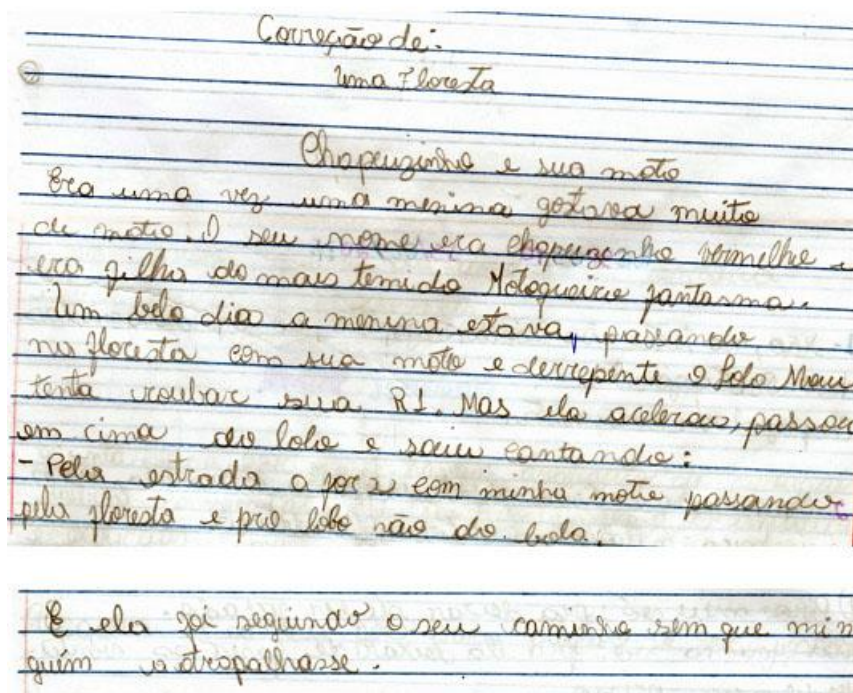
Era uma vez uma menina que só andava de moto, a vida dela era andar de moto ela era uma verdadeira motoqueira seu nome era Chapeuzinho vermelho, filha do mais temido, O Motoqueiro Fantasma. Um belo dia a Chapeuzinho estava passando na floresta com sua moto e derrepente o lobo Mau chega tentando tomar sua R1, Mas ela fez foi acelerar e paçouinsima do lobo e saiu cantando, Pela estrada fora vou com minha motoca passando pela floresta e pro lobo eu não dou bola. E ela foi seguindo o seu caminho sem que ninguém atrapalhasse.

Atividade 3 – Aluno 1



Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 1 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 3 - Aluno 3



Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 3 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 3 Aluno 4

Chapeuzinho Vermelho e sua mãe

Era uma vez, uma menina que gostava muito de ir para a mata, o nome dela era Chapeuzinho Vermelho e era filha do mais temido, o mais feio fantasma.

Um belo dia a menina estava passando na floresta com sua mãe e de repente o Lobo Mau tenta roubar sua R1. Mas ela acelerou, passou em cima do lobo e saiu cantando.

- Ela estrada a fora foi com minha mãe passando pela floresta e por isso eu não deu lobo.

Depois disso ela seguiu o seu caminho sem que ninguém a atrapalhasse.

Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 4 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 3 – Aluno 5

Uma floresta

Era uma vez uma menina que se chamava de mãe e ela era uma verdadeira mistiguera seu nome era Chapeuzinho Vermelho, filha do mais temido, o mais feio fantasma.

Um belo dia Chapeuzinho estava passando na floresta com sua mãe de repente o lobo Mau chega tentando roubar sua R1 mas ela fez ela acelerar e passou em cima do lobo e saiu cantando. Pela estrada fora de nós com minha mãe, passando pela floresta e por isso eu não deu lobo. E ela foi seguindo o seu caminho sem que ninguém atrapalhasse.

Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 5 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 3 – Aluno 11

Era uma vez uma menina que gostava muito de pular
 sapos. O nome dela era Chapeuzinho Vermelho e era filha do mais
 temido, o metageira fantasma.
 Um belo dia a menina estava passando na floresta com sua
 mãe e de repente o Lobo Mau tentou roubar sua R\$. Mas ela
 acabou, passou em cima do lobo e saiu cantando:
 — Pela estrada a vou vou com minha mãe passando pela
 floresta e pro eu não deu lobo.

Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 11 no 4º Módulo do PEI.

Atividade 3 Aluno 12

Uma floresta
 Era uma vez uma menina que só andava de
 moto, o vício dela era andar de moto, ela era uma
 verdadeira metageira seu nome era chapeuzinho,
 filha do mais temido: Metageira Fantasma. Um be-
 lo dia a Chapeuzinho estava passando na flores-
 ta com a sua mãe e de repente o lobo mau che-
 ga tentando roubar sua R\$, mas ela foi ac-
 tuar e passou em cima do lobo e saiu can-
 tando, pela estrada a vou vou com a minha mãe
 tora passando pela floresta e pro lobo eu não deu
 lobo. E ela foi seguindo o seu caminho sem que ni-
 guém atrapalhasse.

Fonte: Atividade 3 desenvolvida pelo Aluno 12 no 4º Módulo do PEI.

Na sequência, no **5º Módulo**, a proposta foi realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto **Chapeuzinho Vermelho de Raiva**, seguido de atividades sobre os elementos estruturais do gênero Conto de Fadas.

Destacamos que esse texto, assim como os outros abordados, chamou bastante atenção dos alunos e configurou-se como bom exemplo para a escrita da

produção final não só quanto à estrutura e linguagem, como também sobre a intertextualidade que apresentou com o conto tradicional Chapeuzinho Vermelho.

Depois de estudarmos diferentes textos com temática semelhante, a atividade do **6º Módulo** estabeleceu uma relação comparativa entre esses textos. Mais uma vez, aplicamos questões referentes à estrutura do gênero e aos articuladores espaciotemporais e de relação lógico-semântica de temporalidade. Vale ressaltar que o processo de repetição do tipo de questão desenvolvida contribuiu para consolidar as habilidades enfocadas.

A fim de abordarmos as questões pretendidas por meio de atividades lúdicas, desenvolvemos dois jogos nos **7º e 8º Módulos**, intitulados, respectivamente, **Coesão e coerência** e **Elemento intruso**, através dos quais os alunos aplicaram os conhecimentos e foram avaliados quanto ao entendimento do que foi apresentado.

Para revisar todo o estudo realizado, o **9º Módulo** propôs uma atividade de reescrita, na qual os alunos precisaram inserir e utilizar elementos coesivos para estabelecer a continuidade e progressão do texto.

Após a aplicação das atividades interventivas, apresentamos aos alunos, no **10º Módulo**, a proposta de produção final, através da qual escreveram um Conto de Fadas recriado, inserido no contexto da modernidade.

Ao finalizar esse processo, no dia seguinte, os alunos, por meio de ficha própria, realizaram autoavaliação do texto, verificando se empregaram recursos necessários para que os episódios narrados apresentassem organizados, bem articulados e com sequência lógica de ideias. Em seguida, fizeram as alterações que consideraram convenientes e reescreveram o texto.

Convém dizer, ainda, que as atividades propostas contribuíram, positivamente, para a realização da produção final, pois, mesmo os alunos que mantiveram problemas de escrita, tiveram os problemas diagnosticados minimizados.

3.3 Análise do *corpus* final

Da forma como mencionamos anteriormente, foram selecionadas 12 produções para compor o *corpus* final, conforme critérios definidos e apontados no capítulo anterior. Como dito, essas produções foram selecionadas de um universo de 34 textos do 6º Ano, dos quais 18 foram escritos depois da realização das atividades que compõem o PEI, tendo em vista a assiduidade às aulas. Desses 18 textos, somente 12

foram selecionadas para análise. Ressaltamos que os demais alunos, ainda que não tenham frequentado todas às aulas durante a aplicação do PEI, também produziram o texto final.

Com a finalidade de analisar as produções finais, retomamos os aspectos elencados para análise do *corpus* inicial – **elementos da narrativa, sequência do enredo, foco narrativo, parágrafos, articuladores entre frases e parágrafos do texto, sinais de pontuação e discurso direto** –, já que pretendíamos estabelecer comparações entre os dois *corpora*. Entretanto, para esta análise, apresentamos, separadamente, os textos deste *corpus*. Há de se ressaltar que optamos por esse tipo de análise no *corpus* final porque os textos que o compõem, diferentemente do *corpus* inicial, possuem temas diferentes.

Passemos à análise de cada texto que compõe o *corpus* final.

Produção de texto 1 – Aluno 1



Bronca de nene zumbi

Numa tarde, Bronca de nene resolveu ir ao shopping passar com seus amigos, Conderela, Chapuzinho Vermelho e Aurora.

Chegando lá eles compraram roupas, sapatos, jóias e terminaram o seu dia lembrando. De repente os luzes apagaram e uma tempestade começou. Eles ficaram dentro do shopping para se proteger e começaram a conversar.

Aurora falou que tinha feito um filme quando era pequena e quando perguntou:

— Qual é o nome do filme? e ela respondeu.

— Malerela.

De repente um da bronca de nene chegou com um facão e esfaqueou ela. Semelhante do nene, depois de algum tempo ela voltou para terra e entrou no shopping. Quando os seus amigos viram, eles ficaram um susto, pois ela estava Zumbi e toda machucada.

Todo mundo do Shopping ficou com medo justamente os amigos dela que não ficou, pois sabia que ela não era má.

Branca de neve falou com seus amigos que voltou para se separar do seu ex que a matou.

Um tempo mais tarde por causa de chuva, os lugares voltaram e eles voltaram para casa de Branca de neve. Chegando lá, ela encontrou o seu ex e se separou dele e matou.

No mesmo momento, a alma dele foi para o inferno. Branca de neve ficou na terra.

Os passos de tempo todos, aconteceu nada com ela. Branca de neve com seu cabelo branco para ficar na moda e assim ela ficou conhecida como Branca de neve Zumbi.

Fim

Fonte: Produção de texto do Aluno 1, coletado no *corpus* final.

Nesse texto, o aluno utiliza adequadamente os **elementos da narrativa** e, já no primeiro parágrafo, o narrador observador apresenta o personagem principal – Branca de Neve – situando-a no tempo e no espaço.

Numa tarde, Branca de neve resolveu ir ao shopping passear com suas amigas Cinderela, Chapeuzinho vermelho e Aurora [...].

Na sequência, esse aluno, a partir dos elementos da narrativa, apresenta a **sequência do enredo**, não só estabelecendo um clima de suspense, como também apresentando o conflito:

De repente o ex da branca de neve chegou com um facão e esfaqueou ela. Imediatamente ela morreu e depois de algum tempo subiu para a terra e entrou no shopping [...].

Após esclarecer e fazer ponderações acerca do conflito, o narrador indica o clímax – Branca de Neve vinga-se do namorado – e apresenta o desfecho no qual a alma dele vai para o inferno e as pessoas acostumam-se com Branca de Neve zumbi.

De acordo com esses aspectos observados nesse texto, o aluno 1, diferentemente do texto que produziu no *corpus* inicial, inseriu os acontecimentos da história narrada no tempo e no espaço, sempre situando o leitor sobre as mudanças ocorridas.

Nesse texto, percebemos, também, que a sequência narrativa aparece de forma adequada, e, como pontua Garcia (2010), segue a estrutura tradicional dos contos com exposição, conflito, clímax e desfecho. Também o **foco narrativo** não apresenta problema, uma vez que foi usada a 3ª pessoa em todo o texto.

Entretanto, observamos que esse aluno ainda apresenta um pequeno grau de dificuldades com relação à **paragrafação**, no que se refere à delimitação dos episódios da narrativa, como notamos no parágrafo seguinte em que não houve a divisão do parágrafo conforme essa noção:

*Um tempo mais tarde parou de chover, as luzes voltaram e alas voltaram para casa de branca de neve. Chegando lá, ela encontrou o seu ex e se vingou dele o matando.
No mesmo momento, a alma dele foi para o inferno. Branca de neve ficou na terra [...].*

Com relação aos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**, verificamos que o aluno apresentou no *corpus* final melhor desempenho, já que usou adequadamente os sequenciadores espaciotemporais e os articuladores de relação lógico-semântica de temporalidade, a exemplo de **Chegando lá, Um tempo mais**

tarde, No mesmo momento e Ao passar do tempo. Nesse texto, notamos que esses elementos linguísticos de sequenciação são mecanismos de coesão por meio dos quais a coerência se concretiza (Costa Val, 2006).

Sobre **os sinais de pontuação**, observamos que, em linhas gerais, ao longo de todo o texto construído, esse elemento passou a ser mais bem utilizado para organizar o que foi escrito, colaborando para a construção do sentido, como mostram os trechos que se seguem:

De repente o ex da branca de neve chegou com um facão e esfaqueou ela. Imediatamente ela morreu , depois de algum tempo ela subiu para a terra e entrou no shopping [...]

Com relação ao **discurso direto**, como já mencionamos na análise de quase todo o *corpus* inicial, não só esse aluno, como também maioria, não apresentou dificuldades quanto a esse uso. Inclusive, ressaltamos que, muito embora esse aluno apresente dificuldades quando da necessidade de colocar um parágrafo para mudar de idéia, não apresenta dificuldade para o uso do parágrafo em diálogos.

*– Qual é o nome do filme? E ela respondeu:
– Malévola.*

Levando-se em conta o texto sob análise, podemos considerar que ele apresenta um estabelecimento global de continuidade e progressão, identificadas por meio do emprego dos sinais de pontuação e dos articuladores na sequenciação das frases e parágrafos do texto. Apesar de a dificuldade em delimitar parágrafo não ter sido resolvida, ao menos o problema diagnosticado pode ser minimizado se se considerar todo o texto escrito. Melhor dizendo: em meio a tudo o que foi visto de evolução no texto desse aluno, o problema identificado pode ser resolvido.

Produção de texto 2 – Aluno 2



Os três porquinhos felis da vida

Certa vez os três porquinhos, que já cresceram tem desobediência aos três, já que são gêmeos.

Um dia eles foram perguntados para a mãe se eles podiam assumir uma mamoadada, sua mãe respondeu:

- Meus filhos já que vocês rebelaram, tem um bom desempenho, deixo só os meus filhos semba jeito vie.

- Pode deixar mãe. Respondeu o mais velho.

Então eles foram para o cantinho para jogar canoa fora. No dia seguinte, eles foram para praia e o pouco mais velho se apaixonou, por uma linda garota, esta menina tinha duas irmãs, porquinhos. Tinha igual a isomama.

O porquinho casou com as irmãs, para as irmãs da sua mamoadada, foi do mesmo jeito se apaixonou, mas a mãe dos porquinhos era muito ciumenta. Eles não gostava desse ciúme da mãe, era ciumenta.

Eles conversaram e um perguntou para o outro: você gosta realmente dela? e todos responderam sim.

Então eles se casaram com suas mamoadadas, criaram uma família e se felis.

A mãe dela sente muita falta deles,
na sua casa mas já se acostumou
que eles estão felizes com sua família como
ela foi com seu marido, e agora é a vez
deles ser felizes, e ela também está feliz
com eles.

Fim!!!

Fonte: Produção de texto do Aluno 2, coletado no *corpus* final.

Ao analisarmos a produção escrita do Aluno 2, percebemos que, no confronto do texto produzido no *corpus* inicial com o *corpus* final, houve pouco avanço.

A respeito dos **elementos da narrativa**, notamos, assim como no *corpus* inicial, que o narrador observador apresenta os personagens do texto caracterizando-os,

bem como indica que a história se passa em um tempo indeterminado – **Certa vez**. Entretanto, percebemos que essas informações aparecem estruturadas de forma inadequada, sem que haja coesão e coerência para a construção de sentido do texto. Nesse caso, o texto não respeita o critério da articulação proposto por Costa Val (2006), pois não há organização dos fatos e conceitos apresentados.

O primeiro parágrafo exemplifica isso:

Certa vês os três porquinhos, que já cresceram, tem dezoito anos os três já que são gemios.

Na continuação do texto, o aluno prossegue a história apresentando a **sequência do enredo** tradicional dos contos como conflito, clímax e desfecho. Porém, mais uma vez, destacamos que essa sequência é comprometida pela desorganização de informações, das frases e dos parágrafos do texto, como podemos comprovar no seguinte trecho:

O porquinho resouvel apresentar os irmãos para as irmãs de sua namorada,foi do mesmo jeito se apaixonou, mas a mãe dos porquinhos era muito ciumenta. Eles não gostava desse ciúmes da mãe era ciumenta.

Observamos que, nesse trecho, uma mesma informação é retomada sem acrescentar novas ideias, o que não permite a progressão do texto.

Verificamos que o aluno mantém o **foco narrativo** e, com relação à proposta de utilizar **parágrafos** para indicar um episódio ou fragmentos de episódio, percebemos que, em alguns momentos, conseguiu delimitá-los adequadamente. Em outros momentos, apresentou dificuldade ao separar em parágrafos distintos episódios que se referiam ao narrador e ao personagem no discurso direto, como no seguinte trecho:

Eles conversaram e um perguntou para o outro: Você gosta realmente dela? E todos responderam sim.

Nesse fragmento, percebemos que parágrafos distintos para as falas dos personagens facilitariam a compreensão do texto, sobretudo para leitores menos proficientes.

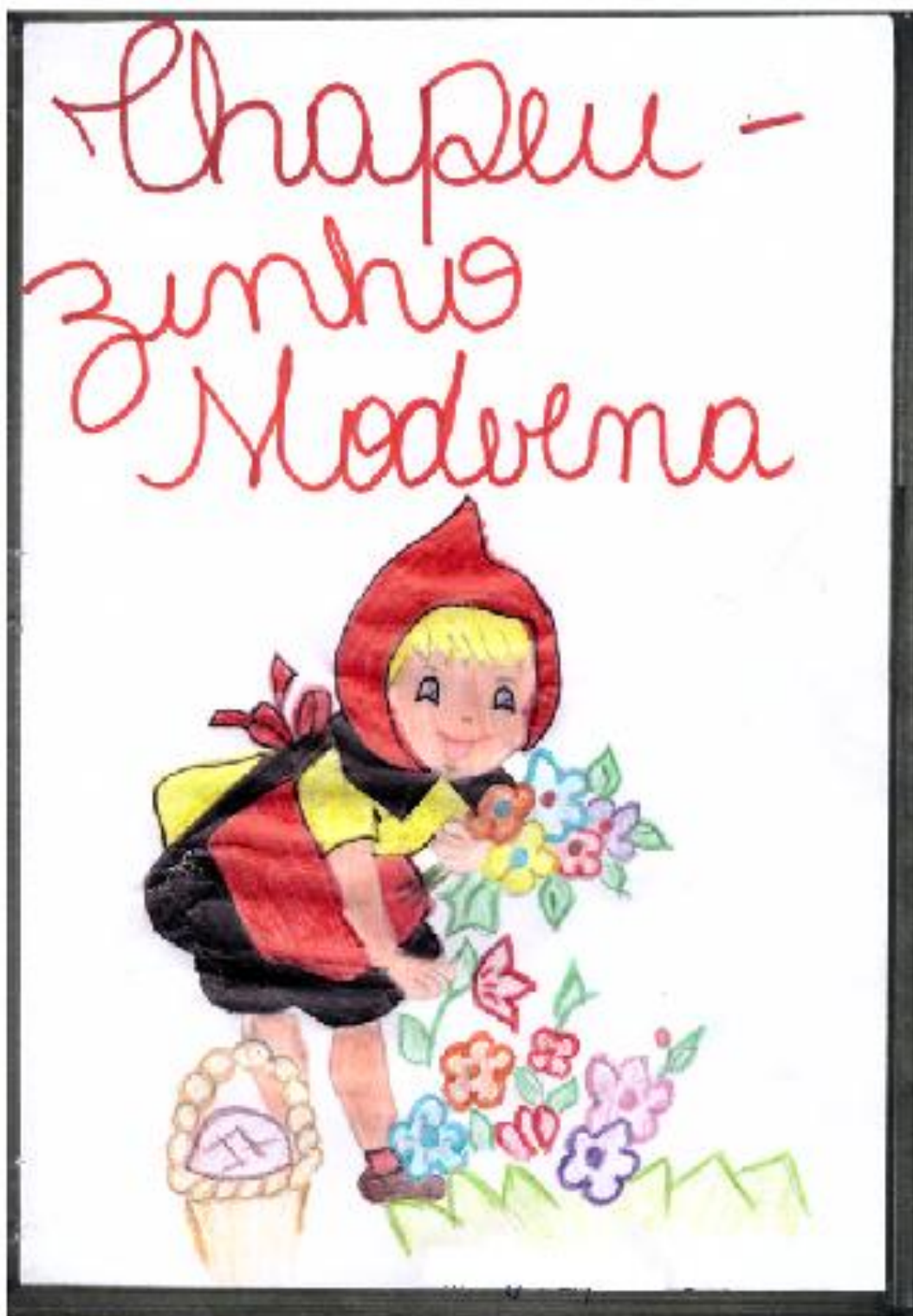
Para estabelecer a sequência do texto, o aluno 2 busca usar alguns **articuladores entre frases e parágrafos do texto** como **Um dia, No dia seguinte e Então**. Porém, levando-se em consideração a proposta de Koch (2007) de que a coesão é importante para a organização sucessiva do texto, percebemos que os mecanismos de coesão (sequenciadores) foram pouco utilizados, o que compromete o sentido do texto.

Ao compararmos esse texto com aquele produzido por esse aluno para compor o *corpus* inicial, notamos que os **sinais de pontuação**, ainda que não tenham sido bem utilizados em todos os trechos, foi mais bem empregado no *corpus* final. Porém, isso não foi suficiente para estabelecer a coesão e coerência do texto, tendo em vista que a textualidade, como afirma Costa Val (2006), forma-se pelo conjunto de características que faz com que um texto seja um texto. Nesse caso, a coerência seria o resultado de vários fatores diferentes, e não de um único fator.

Reiteramos, ainda, o uso inadequado do **discurso direto** em alguns trechos, como já exemplificado.

Convém destacar que, nesse texto, muito embora os problemas diagnosticados não tenham sido resolvidos, percebemos que ocorreram em menor grau, comprometendo menos a organização, continuidade e progressão das ideias.

Produção de texto 3 – Aluno 3



Chapeuzinho Moderna.

Esta vez chapeuzinho resolveu ir ao shopping fazer compras, pois estava entediada de ficar o dia todo na casa de sua avó deixando o tempo passar.

Disse a sua avó:

- Você vai fazer compras, não saia daí.

- Não saio daí?! Só se eu fosse imóvel!

Seu trate de me brigar junto, eu estou pensando que eu vou ficar aqui enquanto você se diverte? Nem pensar!

- Mas a senhora está debilitada...

- Debitada está sua colega, espere aí, vou me trocar.

Ela esperou, enquanto isso ligou para alguns amigos para marcar um jantar.

Ligou para: Cinderela, Branca de neve e sete anões, João e Maria etc...

Sua avó ouviu tudo e falou: - Jantar é? então eu vou me trocar de novo!

Chapeu grita:

- Já pronto você?

- Sim, ainda preciso me maquiar.

- Maquiar? Que que?

- Porque preciso realisar minha beleza.
 A avó sai do quarto:
 - Que isso né?
 - Roupa, maquiagem, sapato e eu. KKK
 - A senhora tá desse jeito pra que? tá parecendo
 um tatu!
 - Para fazer compras e jantar. Eu sei tudo
 sobre o jantar!
 - Tá, vamos logo. Nem discute mais com
 essa cabeça dura...
 Chegando no shopping fazem compras
 e voltam para organizar o jantar. Luiza
 abre a porta e bate na porta: - São eles!
 - E aí vovó?
 - É bonito... A vovó grita: - Atenção
 por favor.
 diga o som DJ.
 - Hum...
 - Huumu! KKK
 - Vooo!!!

Fim!

Fonte: Produção de texto do Aluno 3, coletado no corpus final.

Esse texto, construído por meio da sequenciação dos diálogos, apresenta os **elementos da narrativa**. No início, o narrador observador apresenta o personagem principal e informa o local e tempo do início da ação:

Certa vez, Chapeuzinho resolveu ir ao shopping fazer compras, pois estava entediada na casa de sua avó olhando o tempo passar.

Através do diálogo, constrói-se a **sequência do enredo** do conto tradicional, na qual o narrador apresenta conflito, clímax e desfecho:

*Conflito: – Vó, vou fazer compras, não saia daí.
 – Não saia daí?! Só se eu fosse imóvel! Pois trate de me levar junto, ou está pensando que eu vou ficar aqui enquanto você se diverte? Nem pensar!
 Clímax: Chegando no shopping fazem compras e voltam para organiza o jantar. Tudo pronto e bate na porta: – São eles!!
 Desfecho: – E aí vovó?
 – Ei bonitão... A vovó grita: – Atenção por favor.
 Liga o som DJ*

Com relação ao **foco narrativo**, não houve dificuldades, pois o narrador observador, em 3ª pessoa, foi mantido em todo o texto.

Em se tratando do **parágrafo**, constatamos que, em alguns trechos desse texto, em função do discurso direto, esse recurso não foi empregado adequadamente. O exemplo anterior é prova disso. Nele, as falas da avó, no clímax e no desfecho, não aparecem delimitadas em um parágrafo específico.

Ainda há de se fazer uma ressalva sobre a alínea que não foi mantida em todos os parágrafos do texto. Percebemos que a dificuldade de o aluno em usar a alínea deve-se ao fato de que, nesse espaço, o aluno já utiliza o travessão, esquecendo ou desconhecendo que esse sinal de pontuação é utilizado depois da alínea.

Quando analisamos o emprego dos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**, notamos que foram utilizados alguns articuladores, como, por exemplo, **enquanto isso** e **certa vez** para encadear as ideias do texto.

Sobre os **sinais de pontuação**, o aluno usou-os adequadamente, de forma a construir o sentido do texto, diferentemente do que ocorreu com o texto do *corpus* inicial escrito por ele.

Por fim, destacamos que a sequência narrativa desse texto procedeu-se também pelo uso do **discurso direto**. Percebemos, conforme já foi mencionada na proposta de Bronckart (2012) a respeito disso, que o uso adequado desse discurso é um mecanismo capaz de colaborar para estabelecer a coerência sequencial. Apesar de o

texto apresentar três trechos de uso inadequado do discurso direto, nos outros segmentos, o uso foi adequado.

Primeiramente, vejamos trechos de uso adequado do discurso direto:

- *Tá pronta vó?*
- *Calma, ainda preciso me maquiar.*
- *Maquiar? Pra que?*
- *Porque preciso realçar minha beleza.*
- [...]

Na sequência, apresentamos um trecho com o uso inadequado desse recurso:

Chegando no shopping fazem compras e voltam para organizar o jantar. Tudo pronto e bate na porta: – São eles!!

Produção de texto 4 – Aluno 4



Rapunzel fica careca!

Em uma mansão muito bonita, mora uma moça rica e muito linda, ela se chama Rapunzel. Essa moça é vaidosa, gentil, gosta de ir e já tem um bem tempo que está encalhada.

Há três anos atrás, Rapunzel casou com um príncipe muito rico, mas as coisas não estavam indo muito bem. Então em dezembro do ano passado, eles se separaram.

Esse ano ela decidiu mudar de vida e dar a volta por cima, já que herdou muito dinheiro do príncipe. Agora todos os dias Rapunzel vai ao shopping, pula de papel, paraquedas e diversas coisas radicais.

Ué, um dia não muito diferente dos outros, ela foi fazer compras no shopping, já estava com tesla a programação do dia inteiro. Chegando lá, Rapunzel, com seu cabelo enorme, tomou conta das lojas. Ela comprou dez vestidos, cinco pulseiras, dez pares de brincos, sem contar

o tanto de cabelos de ouro.

Saindo de lá, ela entrou na limerine e pediu para seu mestre-esteta levá-la ao local de pular rapel. Chegando lá, Papumel colocou os equipamentos, contou até dez, abriu um sorriso no rosto e pulou, mas ela esqueceu de amarrar seu imenso cabelo como sempre faz. Seu cabelo enganchou na grade e caiu. A moça se soltou da corda e quando viu, ela estava careca. Depois ela fez um drama e disse:

- Meu Deus! se que eu fazer, nunca fui arrumar um marido desse jeito, eu estou horrível!

Depois de uma semana o seu cabelo começou a crescer, mas a cabeça dela ainda estava muito feia.

Fim

Fonte: Produção de texto do Aluno 4, coletado no corpus final.

Esse texto figura como um bom exemplo de que os aspectos abordados nesta pesquisa, tais como pontuação, parágrafo e articuladores colaboram para a

construção de sentido do texto, fazendo-o progredir tematicamente. Através dele, percebemos que conhecer a função comunicativa a que determinado gênero se presta, compreendendo e conhecendo as características estruturais desse gênero são fatores importantes para a escrita de textos coesos e coerentes.

O texto segue bem estruturado, apresentando **elementos da narrativa** e encadeamento dos fatos narrados. No primeiro parágrafo, o narrador observador apresenta o personagem principal por meio de características importantes para a composição dos fatos, assim como situa o leitor no tempo e no espaço:

Em uma mansão muito bonita, mora uma moça rica e muito linda, ela se chama Rapunzel. Essa moça é vaidosa, gentil, gastadora e já tem um bom tempo que está encalhada.

Em seguida, o narrador aponta a **sequência do enredo**, mostrando o conflito e o clímax da história: Rapunzel faz compras no shopping, vai ao parque de diversões e lá engancha o cabelo na grade e fica careca. A sucessão dos fatos leva-nos, enfim, ao desfecho com o desespero inicial do personagem e a resolução do conflito: depois de uma semana o cabelo começou a crescer.

No texto, o **foco narrativo** em 3ª pessoa é mantido e cada **parágrafo** apresenta um episódio ou fragmento de episódio bem delimitado, facilitando a compreensão do leitor.

Observamos, também, que os fatos e os parágrafos são bem encadeados por meio de **articuladores entre frases e parágrafos do texto** como **Esse ano, Agora, Hoje, Depois**, entre outros. Na visão de Antunes (2005), esses articuladores são elementos coesivos que estabelecem relação entre um e outro segmento, permitindo a construção de sentido do texto.

Outro recurso utilizado no texto que contribuiu para a construção dos sentidos foram os **sinais de pontuação**. O trecho citado anteriormente, no qual Rapunzel expõe sua reação ao perceber que ficou careca, é um bom exemplo disso.

Com relação ao **discurso direto**, o único trecho no qual esse recurso foi utilizado, o emprego é adequado:

*[...] A moça se souteu da corda e quando viu, ela estava careca. Depois ela fez um drama e disse:
- Meu Deus! O que vou fazer, nunca vou arrumar marido desse jeito, eu estou horrível!*

Ao analisar esse texto, reafirmarmos a seguinte ideia: a textualidade só é possível através de um conjunto de elementos de que dispõe o produtor e o leitor, estando a coerência diretamente relacionada à coesão.

Produção de texto 5 – Aluno 5



João e Maria em Marte

Era uma vez João e Maria já crescidos, resolveram ir para Marte, então lá foi João e Maria.

Chegando ao foguete, eles pediram aos astronautas conversaram entre seus amigos, eles deixaram, mas deixou bem claro:

— A gente não pode trazer-los de novo.

Então eles falaram que sim, mas foi achando que era um planeta como o nosso.

Indo para Marte, como lá era outro planeta, não havia pessoas em Marte, eles foram os primeiros integrantes de lá. Eles chegaram e acharam muito estranho.

Então João começou a gritar, mais nada, pois lá não havia seres humanos.

João e Maria tinham só duas notas de 10 reais e duas moedas de 50 centavos, mas lá não usavam

diminuiu ou seja era outro planeta.
 Como eles era do planeta Terra
 eles comia e lá não tinha
 comida, lanches nada. Depois disso
 eles dormiram no chão no outro
 dia, ao acordar primeiro e Maria
 logo depois acordou.

Eles acordam com muita
 fome e se arrepende de ter
 ido para lá.

Logo mais como eles volta,
 por sorte encontrou um astronau-
 ta, e ele deu-lhe uma caverna,
 então eles foram embora e disse:

— Nunca mais saio de meu
 planeta querido

♥ FIM ♥

Fonte: Produção de texto do Aluno 5, coletado no *corpus* final.

Ao analisarmos esse texto, observamos, com relação aos **elementos da narrativa**, **sequência do enredo** e **foco narrativo**, que o aluno utilizou-os adequadamente. O narrador observador apresenta os personagens, o local e tempo da

ação são indicados adequadamente e a sequência do enredo é constituída por conflito, clímax e desfecho.

Verificando os **parágrafos**, partimos da proposta de Silva (2014), a qual a paragrafação é importante para produzir e compreender os efeitos de sentido do texto. Nesse aspecto, percebemos, no texto do aluno 5, o uso inadequado dos parágrafos. Observamos esse problema no trecho seguinte:

*Como eles era do planeta Terra eles comia e lá não tinha comida, lanches nada. Depois disso eles dormiram no chão no outro dia, João acordo primeiro e Maria logo depois acordou. Eles acordam com muita fome e se arrepende de ter ido para lá. Pois não (tinha) como eles volta, por sorte encontrou um astronauta então eles foram embora e disse:
– Nunca mais saio do meu planeta querido.*

Com relação à indicação de tempo e espaço, percebemos que foram usados elementos espaciotemporais e lógico-semânticos de temporalidade não apenas no início da história, mas também na sequência, o que está relacionado ao emprego de **articuladores entre frases e parágrafos do texto** para conectar os segmentos da narrativa. Entretanto, percebemos que o emprego dos articuladores não foi suficiente para organizar as ideias do texto.

No trecho seguinte, verificamos o emprego de alguns desses articuladores, porém observamos que a coerência não foi estabelecida.

Indo para Marte, como lá era outro planeta não havia pessoas nesse lugar, eles foram os primeiros integrantes de lá. Eles chegaram e acharam muito estranho. Então João começou a gritar mais nada, pois lá não havia seres humanos.

Através desse trecho, podemos retomar a proposta de Koch (2014), para quem somente articuladores bem empregados são garantias de continuidade temática. No texto analisado, podemos dizer que os articuladores não foram usados adequadamente, por isso não contribuem para a coerência do texto.

Sobre os **sinais de pontuação**, comparando esse texto com o *corpus* inicial, constatamos que foi um aspecto que houve melhor desempenho. Nesse texto, verificamos, como afirma Chacon (1998), que a pontuação orienta o leitor na busca dos

sentidos do texto. Ainda que houvesse outros problemas, como os já citados anteriormente, a pontuação colaborou para que o texto não se tornasse incompreensível.

No que diz respeito ao discurso direto, constatamos que foi pouco utilizado, mas, quando isso aconteceu, procedeu-se adequadamente, como notamos no seguinte trecho:

*Chegando ao foguete, eles pediram aos astronautas, conversaram entre seus amigos, eles deixaram, mas deixou bem claro:
– A gente não pode traze-los de novo.*

Na análise desse texto, destacamos, ainda, que, embora alguns problemas diagnosticados anteriormente tenham sido minimizados, outras dificuldades que não são foco de interesse desta pesquisa influenciaram na (des)organização das ideias, comprometendo o sentido do texto.

Produção de texto 6 – Aluno 6



Chapeuzinho Vermelho 9

Em uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho que todo mundo já ouviu falar, então uma menina cresceu, cresceu e ficou adulta, linda!

Chapeuzinho estudou, estudou até conseguir o que queria. Ela ficou uma jovem muito rica. Para seu futuro ela comprou uma montanha de 5 milhões de reais, com piscinas e tudo e casou-se com um rico empresário.

Em uma bela bela tarde de sol, ela resolveu levar um bolo de laranja, pretinhos para sua avó e um lindo bolo de chocolate. Sua avó ainda estava morando na floresta, como a casa era muito longe Chapeu foi com a sua lindíssima perla.

Chegando a casa da avó, Chapeu entrou e disse:

- Oi vovó estou aqui e trouxe um bolo com bolo. A avó disse:

- Oi minha netinha estou feliz por você estar aqui e Chapeuzinho Vermelho falou:

- Tenho vontade de ir. Tenho que passar no shopping e vou trazer um presente pra vovó.

Chapeu chegou no shopping, foi logo na loja Pichelo e comprou vários roupas modernas para sua avó. E depois foi à loja da apple, encontrou

Rapunzel e Ithau.
 - Oi amiga e é rapunzel. Respondeu.
 - Oi estou aqui comprando um celular novo e você?
 - Estou aqui que vou comprar um celular para minha
 avó. Ithau amiga tanto que iz. E rapunzel responde?
 - Ithau.
 Depois comprou um Iphoni 6S quando um ladrão
 passou, roubou o celular ela ficou assustada mas depois
 passou, ela disse:
 - Não tem problema, eu sempre entro, vou sair.
 E tornou comprar o Iphoni 6S levou para sua avó e
 disse:
 - Muito obrigada minha mãe por isso.
 E assim a avó ficou feliz com seu Iphoni.

I
 Ithau.

Fonte: Produção de texto do Aluno 6, coletado no *corpus* final.

No texto desse aluno, percebemos muitos avanços com relação aos aspectos avaliados, pois, ao compararmos com o *corpus* inicial, constatamos que o aluno passou a empregar elementos de coesão não utilizados anteriormente, o que tornou o texto coeso e coerente.

Notamos que o aluno usou adequadamente os **elementos da narrativa** como narrador, personagens, tempo e espaço, apresentando a **sequência do enredo** com conflito, clímax e desfecho, além de manter o **foco narrativo**.

Com relação aos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**, destacamos que o aluno passou a utilizá-los para encadear as ideias e estabelecer o sentido do texto. O exemplo seguinte mostra o emprego da expressão **Em uma bela tarde de sol**, situando o leitor no tempo e encadeando as ideias dos parágrafos.

Chapeuzinho estudou, estudou até conseguir o que queria. Ela ficou uma jovem muito rica. (...) e casou-se com um rico empresário. Em uma bela tarde de sol, ela resolveu levar um suco de laranja, fresquinho para sua avó e um lindo bolo de chocolate. Sua avó ainda estava morando na floresta, como a casa era muito longe Chapéu foi com a sua limosine preta.

Nesse trecho, percebemos o que pontua Koch (1997) sobre a construção do **parágrafo**. Para essa autora, um parágrafo bem construído, com emprego de articuladores adequados, possibilita a coerência do texto.

Ao tratarmos desse aspecto, pontuamos que esse texto apresenta parágrafos bem delimitados, os quais apresentam episódios ou fragmentos distintos. Além disso, o **discurso direto** foi empregado adequadamente, colaborando para a sequência narrativa, como comprovamos a seguir:

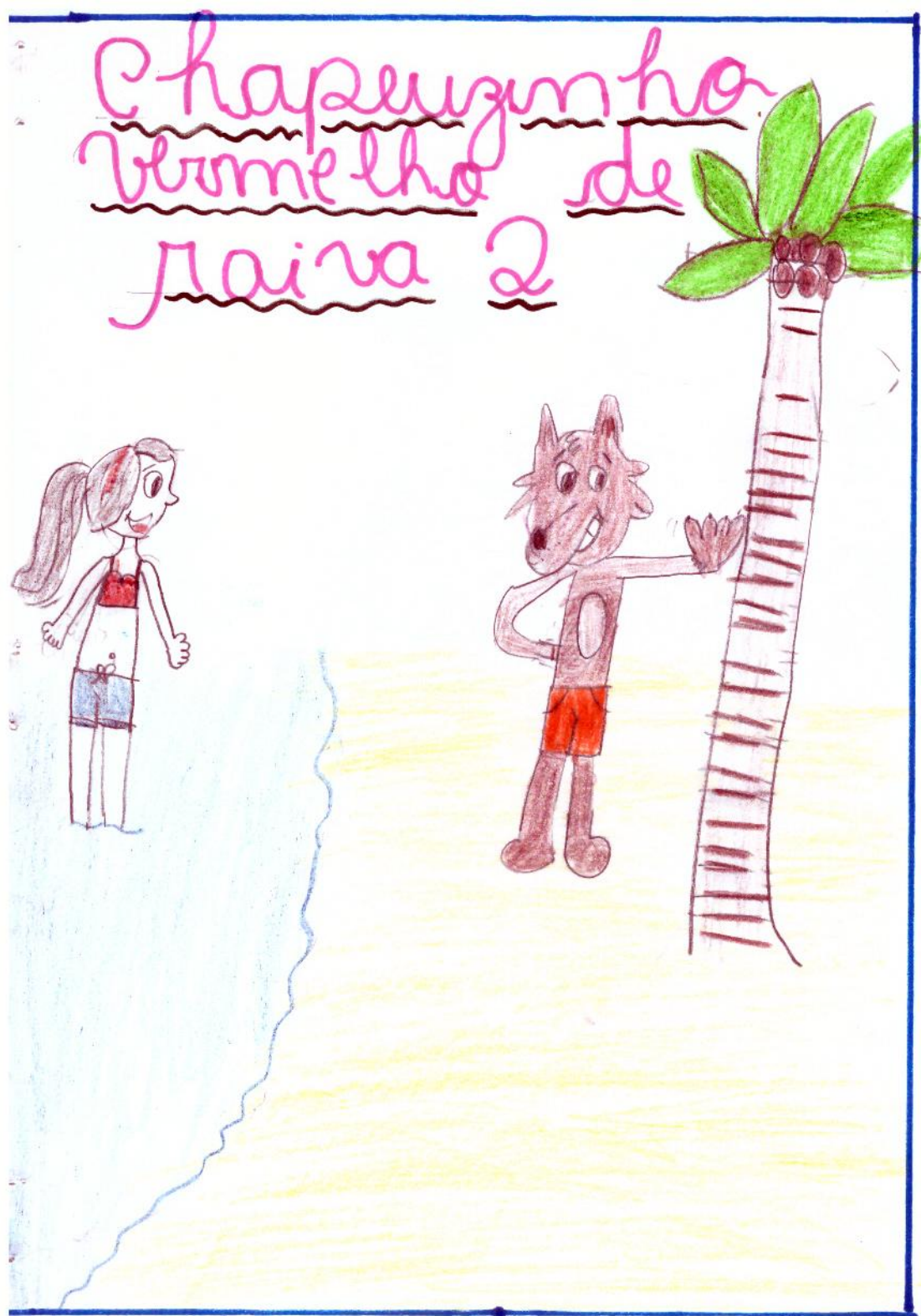
*Chegando a casa da vovó, Chapéu entrou e disse:
- Oi vovó estou aqui e trouxe um suco e um bolo. [...]*

Também os **sinais de pontuação** foram utilizados adequadamente para relacionar ideias e assuntos do texto, como propõe Chacon (1998). No texto, verificamos, desde o primeiro parágrafo, o caráter semântico da pontuação e a função desses elementos para estabelecer sentidos.

Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho que todo mundo já ouviu falar, então essa menina cresceu, cresceu e ficou adulta, linda!

Como observamos, a sucessão de elementos coesivos, empregados adequadamente, como parágrafo, pontuação e articuladores, bem como o uso adequado dos elementos estruturais do conto, colaboraram para a continuidade e progressão do texto.

Produção de texto 7 – Aluno 7



Chapeuzinho Vermelho de férias?

Em um belo dia Chapeuzinho chegou na casa da vovó toda empolgada falando:

- Vovó! Vovó!

- O que foi?

- Arrume suas malas rápido!

- Para que?

- Já, já vovó vai sair.

- Já bom! - (Afff menina chata - pensou a vovó)

- Agora vamos.

- Espera tenho que trancar a casa.

A vovó e Chapeuzinho pegaram um taxi para ir ao aeroporto, esperavam um tempo pra ir viajar. A vovó não estava entendendo nada e estava apitada.

Na hora de avião partir a vovó estava tranquila, mas quando o avião estava lá no alto a vovó caiu no chão e saiu correndo, pois não tinha colocado o cinto de segurança. Todas estavam rindo mas no final ficou tudo bem.

Elas chegaram em Rio de Janeiro uma cidade linda, alugaram um hotel para passar o tempo. De noite elas foram jantar em restaurante muito chique, voltaram para

casa, tomaram um banho e foram dormir naquela cama macia.

No outro dia tomaram a café da manhã e foram para a praia, mas antes Chapeuzinho vai comprar alguns liguinhos para a vovó, ela comprou um liguinho branco de bolinhas pretas a vovó vestiu só que ela estava tão peluda, mais tão peluda e todas estavam rindo tanto que a vovó revelou uma coisa:

- Eu não dou a vovó, eu dou o lobo! A sua avó está de férias em Nova York.

- Meu Deus! Que legal vamos a praia agora!

- Já, mas compra um short pra mim pelo amor de Deus.

- OK! Vou aprender a fazer muitas coisas como: surfar, andar de skate mecha na Facebook, vai ter muito divertimento.

Chapeuzinho e o lobo se tornaram amigos e foram curtir a praia e o Dal de Rê de Janeiro.

FIM!

Fonte: Produção de texto do Aluno 7, coletado no *corpus* final.

O texto que analisamos agora é um bom exemplo de que a textualidade constitui-se pela combinação de elementos linguísticos que estruturam o texto. Nessa produção, o aluno utiliza, adequadamente, os elementos básicos da narrativa e expõe a

sequência dos fatos de modo que o texto progrida tematicamente. Para isso, utiliza articuladores e parágrafos bem delimitados e estruturados. Além disso, ainda que apresente trechos nos quais os sinais de pontuação não foram bem empregados, apresenta outros em que esse recurso foi utilizado adequadamente.

No primeiro parágrafo, o aluno expõe os **elementos da narrativa** e o narrador observador informa quem é o protagonista – Chapeuzinho – situando o leitor no tempo – Em um belo dia – e no espaço – na casa da vovó. Importante destacar que o foco narrativo foi mantido no decorrer da história narrada.

Por meio de parágrafos organizados e bem delimitados, o narrador mostra a **sequência do enredo** e encaminha o leitor para o conflito, clímax e desfecho. Esses parágrafos apresentam encadeamento através de **articuladores entre frases e parágrafos do texto** como **Na hora do avião partir** e **No outro dia** que permitem a continuidade e progressão das ideias.

Outras expressões que indicam tempo e espaço também constituem a sequência narrativa de modo que o texto progrida, como podemos observar a seguir:

Na hora do avião partir a vovó estava tranquila, mas quando o avião estava lá no alto a vovó caiu no chão e saiu rolando, pois não tinha colocado o cinto de segurança. [...]

Nesse texto, o **discurso direto** também colabora para a progressão dos acontecimentos e num jogo de pergunta e resposta as ideias são concatenadas, como notamos no seguinte trecho:

– Vovó! Vovó!
 – O que foi?
 – Arrume suas malas rápido!
 – Para que?
 – Já, já vai saber.

A respeito dos **sinais de pontuação**, verificamos que esses elementos funcionam, na maior parte desse texto, como recurso coesivo que colabora para organizar e estabelecer o sentido do texto.

No trecho seguinte, observamos um exemplo de pontuação bem empregada:

– Eu não só a vovó, eu sou o lobo! A sua avó está de férias em Nova York.

Não podemos deixar de esclarecer, contudo, que, em outros trechos, a pontuação poderia ter sido mais bem empregada para tornar o texto mais compreensível:

No outro dia tomaram o café da manhã e foram para a praia, mas antes Chapeuzinho foi comprar alguns biquínis para a vovó. Ela comprou um biquíni branco de bolinhas pretas a vovó vestiu, só que ela estava tão peluda, mais tão peluda e todos estavam rindo tanto que a vovó revelou uma coisa: [...]

Mesmo com essa observação, constatamos que houve melhor desempenho desse aluno também com relação à pontuação.

Texto 8 – Aluno 8



Quarta parada dura

Era uma vez uma linda menina que se chamava Chapéuzinho Vermelho. Um belo dia, ao passar pela floresta à caminho da casa de sua avó, encontrou duas crianças, mais ou menos da sua idade, se chamavam João e Maria, eram dois irmãos.

Eles disseram à Chapéuzinho que eram velhos conhecidos de outra região, Chapéuzinho sendo humilde e educada, como sempre os considerava para cumprimentá-la até a casa de sua avó. No meio do caminho eles foram conversando e Chapéuzinho perguntou:

- Então de onde vocês vieram e a que querem aqui?

João respondeu:

- Somos de uma região bem distante:

Maria continuando, falou:

- Queremos pegar nossas sementes de feijão.

Chapéuzinho, exclama:

- Mas não tudo por sementes!?

João responde:

- É que elas não são apenas sementes, são encantos. Tudo, um tremendo de um lado sagado ao pegar.

Maria continua:

- É curioso falar que ele mora por aqui, as sementes são muito importantes, elas nos leva ao castelo do gigante lá em cima.

Chegando a casa da noxezinha de Chapéuzinho, João e Maria foram convidados a entrar e comer um bolinho. Os dois irmãos João e Maria começaram a pular conversar com o urso, então assim elas ficou sabendo de toda a inocência e resolveu ajudá-los só que de um jeito meio malucoinho, pois ela não sabia muito bem da cabeça. Ela pedia emprestado ao caçador quatro espingarda para caçar o lobo e assim recuperando as sementes.

A urso foi pelo Sul, Chapéuzinho pelo Norte, João pelo Leste e Maria pelo Oeste, mas começaram se ninguém achasse o lobo todos viriam para o contra da floresta e foi o que aconteceu.

Eles acharam uma caverna e lá estava o lobo com as sementes nas mãos, eles apontaram as espingardas pro lobo e passaram. Não tiveram nenhuma piedade pipocaram o lobo na boca, e assim recuperando as sementes de João e Maria.

Fonte: Produção de texto do Aluno 8, coletado no *corpus* final.

Analisando esse texto, percebemos que, no parágrafo inicial, o narrador apresenta os personagens, local e tempo da ação, mostrando, adequadamente, os **elementos da narrativa**. Em seguida, o aluno mostra os fatos por meio da sucessão de

acontecimentos. Por isso, com relação à **sequência do enredo**, o texto aparece bem estruturado com conflito, clímax e desfecho, além de conservar o **foco narrativo**.

Sobre os **parágrafos**, percebemos que estão bem delimitados, com ideias correlacionadas por meio de alguns articuladores como **Chegando a casa da vovozinha**. Nesse ponto, é importante destacar que a sequência dos parágrafos também é estabelecida pelo uso adequado do **discurso direto**, no jogo de perguntas e respostas e direcionamento do narrador.

Vejam os trechos em que acontece essa sequenciação através do discurso direto:

- *Então de onde vocês vierão e o que querem aqui?*
- João respondeu:*
- *Somos de uma região bem distante.*
- Maria continuando, falou:*
- *Queremos pegar nossas sementes de feijão.*
- Chapeuzinho reclama:*
- *Mas isso tudo por sementes!?*

A respeito dos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**, destacamos que foram usados em alguns trechos do texto. Quando isso aconteceu, ocorreu de maneira adequada, como percebemos a seguir:

Eles disseram à Chapeuzinho que eram velhos conhecidos de outra região, Chapeuzinho sendo humilde e educada, como sempre os convidou para acompanhá-la até a casa de sua avó. No meio do caminho eles foram conversando [...]

Nesse texto, os **sinais de pontuação** foram utilizados adequadamente, como o próprio discurso direto exemplificado anteriormente, fato que colaborou para organização e sentido do texto.

Produção de texto 9 – Aluno 9



Numa tarde de sol, que não parecia chover nem nada, Chapeuzinho resolveu convidar suas amigas para irem ao shopping, mas nenhuma quis ir. Então ela decidiu ir sozinha.

Chegando lá, tão cansada resolveu tirar uma sonequinha de 30 segundos, mas, essa sonequinha durou mais de 30 segundos. As vendedoras viram que estava chovendo muito, resolveram fechar a loja, só que elas não sabia que Chapeuzinho estava lá dentro dormindo. Quando ela acordou, viu que estava muito escuro e acendeu a luz, quando olhou pela janela, ficou assustada por estava chovendo e não tinha lera do um guarda-chuva. Ela pensou consigo mesma:

— Meu deus, O que que eu vou fazer e pensar, pensou, até que teve uma ideia;

— Já sei, Vou gritar por socorro, assim todos vão me ouvir e me tirar daqui. Ela gritou, gritou mas ninguém a ouviu. Então ela resolveu brincar de vendedora

mas, enquanto ela fica lá se divertindo, a mãe dela fica preocupada e o ruim é que a menina tinha saído sem falar com a mãe dela.

Chapeuzinho enquanto brincava ouviu a barulhos estranhos, mas esses barulhos era só coisa da cabeça dele. Como ela já sabia disso ficou tranquila, só que dessa vez era verdade e quem fazia esses barulhos era uma vendedora que tinha esquecido a bolsa na loja. Como ela viu as luzes acesa, ela tinha ficado com medo e resolveu espantar quem estava lá dentro. Então a vendedora entrou dispirado e deu de cara com chapeuzinho feito uma estatura, ela deu um copo d'água para chapeuzinho. Ela se acalmeu e voltou para casa, sua mãe perguntou a onde que chapeuzinho estava, ela explicou tudo para a sua mãe e todos ficaram sossegados.

Fim.

Fonte: Produção de texto do Aluno 9, coletado no *corpus* final.

Nesse texto, não houve dificuldades nem em apresentar os **elementos da narrativa**, como, por exemplo, o personagem protagonista, local e tempo do início da ação, nem mesmo em apresentar a **seqüência do enredo**. Comparada ao *corpus* inicial, essa produção estruturou-se de forma mais adequada, pois, além do que se disse, o

aluno retomou o tempo e espaço no decorrer da história para sequenciar os fatos acontecidos.

No primeiro parágrafo, percebemos esses elementos básicos da narrativa:

Numa tarde de sol, que não parecia chover nem nada, Chapeuzinho resolveu convidar suas amigas para irem ao shopping, mas nenhuma quis ir. Então ela decidiu ir sozinha.

Nos parágrafos seguintes, o narrador observador apresenta o conflito da história – Chapeuzinho fica presa em uma loja do shopping – o clímax – Uma vendedora entra na loja e encontra a menina – e o desfecho – Chapeuzinho volta para casa.

Continuando a história, o aluno utilizou **articuladores entre frases e parágrafos do texto** como recursos coesivos para atribuir sentido ao que foi escrito. Nesse caso, conforme Antunes (2005), verificamos que a coesão e a coerência foram estabelecidas porque houve encadeamento e continuidade de sentido.

No trecho seguinte, verificamos a continuidade e progressão do texto construída através dos articuladores de relação lógico-semântica de temporalidade.

***Chegando lá**, tão cansada resolveu tirar uma sonequinha de 30 segundos, mas, essa sonequinha durou mais de 30 segundos. As vendedoras viram que estava chovendo muito, resolveram fechar a loja, só que elas não sabia que Chapeuzinho estava lá dentro dormindo. **Quando** ela acordou, viu que estava muito escuro[...]*

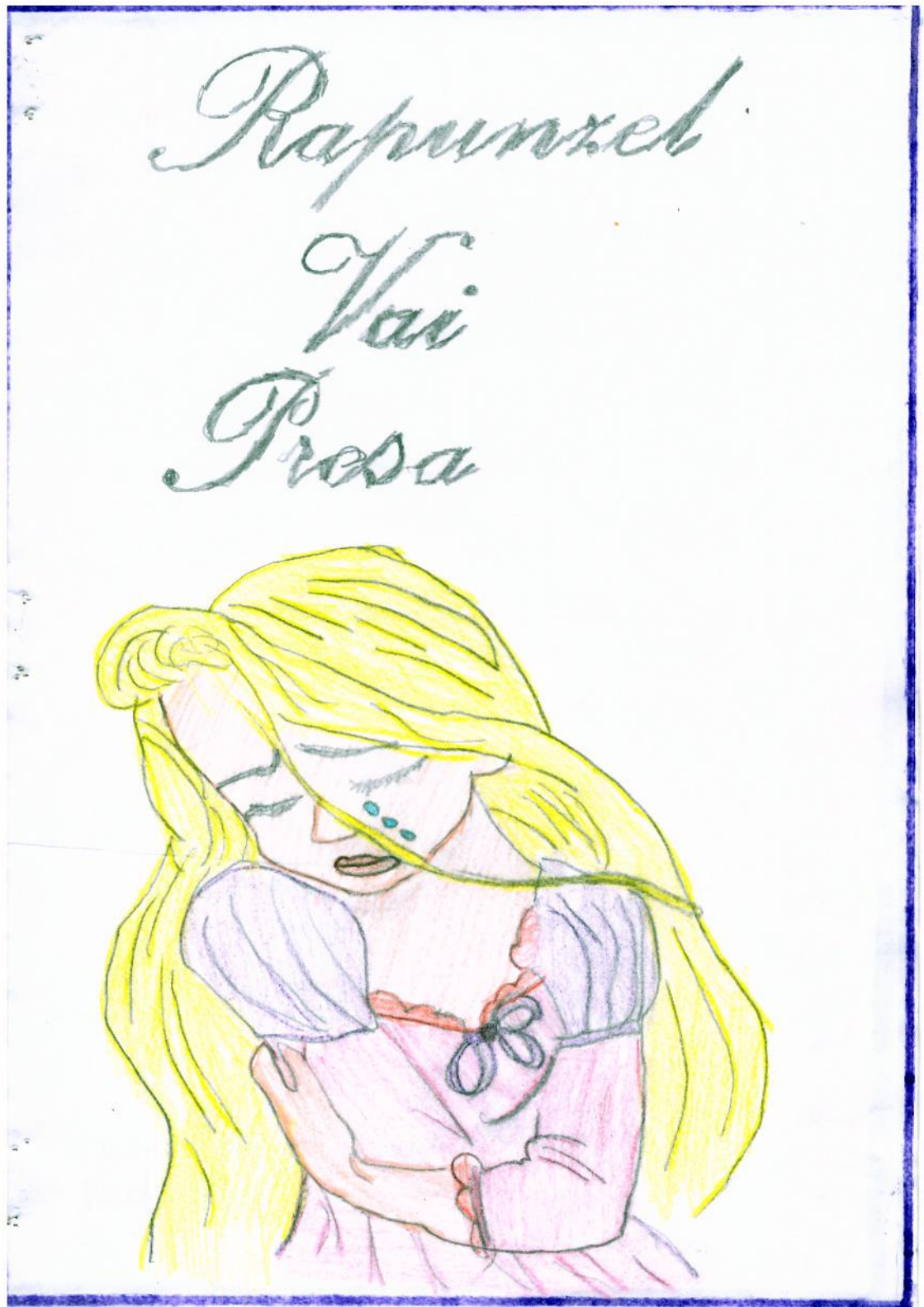
Nesse trecho em tela, observamos a dificuldade do aluno em delimitar o **parágrafo**, pois mais de um episódio é tratado no mesmo parágrafo. De forma semelhante, o aluno prossegue com o último parágrafo no qual o narrador traz o clímax e o desfecho juntos. Contudo, os episódios são distintos.

No que se refere aos **sinais de pontuação**, percebemos que foram mais bem empregados para organizar o texto e torná-lo mais conciso, colaborando para estruturar as informações, como constatamos neste trecho:

[...] Quando ela acordou, viu que estava muito escuro e ascendeu a luz, quando olhou pela janela, ficou assustada, pois estava chovendo e não tinha levado um guarda-chuva.

Quanto ao **discurso direto**, notamos que foi pouco utilizado e não apresentou maiores problemas.

Produção de texto 10 – Aluno 10



Rapunzel vai preso.

Era uma vez, numa cidade muito pequena de interior, que vivia uma linda menina, chamada Rapunzel, que com o tempo cansou de esperar pelo seu príncipe encantado e decidiu fugir para o shopping de outra cidade. Então pegou sua mochila, colocou suas coisas e partiu. Chegou lá, todos apaixonaram-se com Rapunzel, pela sua beleza e pelo seu cabelo que era imenso.

Mas como Rapunzel era de interior e não conhecia a cidade moderna, pegou todos os recuos das lojas e saiu correndo - pensando que não deveria pagar nada.

Logo depois começou o corre-corre, todos correndo atrás de Rapunzel. Ela pensou que todos estavam brincando de pega-pega e começou a correr também. Mas logo à frente os centros policiais e logistas cercaram ela do outro lado.

Como ela nem imaginava, e que esta-

Ao acertando, prendeu seu calção
 talhado e saiu pulando de colega em
 colega até o porto. Mas foi pulando
 que as colegas acabaram e ela foi pega.

Chegando a delegacia, Rapunzel come
 seu a chover, espirmias etc. Então ele foi
 levado para a cela, ficou lá por dois
 dias e entrou em depressão.

No dia de julgamento ele expli-
 cou tudo ao juiz e falou:

- Eu sou inocente!

- Mas você receberá 30 meses
 de prisão! disse o juiz

Rapunzel cumpriu toda a pena e
 no dia de sair ela acabou morrendo
 de tanta tristeza.

Fonte: Produção de texto do Aluno 10, coletado no *corpus* final.

De forma geral, esse texto atende aos aspectos analisados, pois emprega
 adequadamente os **elementos da narrativa**, apresenta **sequência do enredo**, mantém o
foco narrativo, utiliza **articuladores entre as frases e parágrafos** do texto, usa **sinais**
pontuação para a construção do sentido do texto, além de empregar adequadamente o

discurso direto. Entretanto, demonstra algumas dificuldades do produtor no que se refere à delimitação do **parágrafo**.

Na exposição do assunto, o narrador observador apresenta o protagonista – Rapunzel – e indica que a história inicia-se em um tempo indeterminado – Era uma vez. Nesse começo, o narrador também explicita o espaço e apresenta o enredo.

Na sequência, tempo e espaço foram bem empregados para dar continuidade e coerência ao texto, pois, como afirmam Koch e Elias (2015), esse tipo de coesão, além de permitir a progressão textual, colabora para a construção de sentido.

O trecho seguinte é um exemplo do uso adequado dos articuladores de relação lógico-semântica de temporalidade:

*Chegando a delegacia, Rapunzel começou a chorar, esperniar etc. Então ela foi levada para a sela, ficou lá por dois dias e entrou em depressão. No dia do julgamento ela explicou tudo ao juiz e fala:
– Eu sou inocente!*

Como dito, a ressalva que se faz nesse texto diz respeito à paragrafação. Nele, o produtor não se valeu, com propriedade, desse recurso para organizar os parágrafos respeitando o limite do assunto abordado, como percebemos nos dois primeiros parágrafos do texto a seguir:

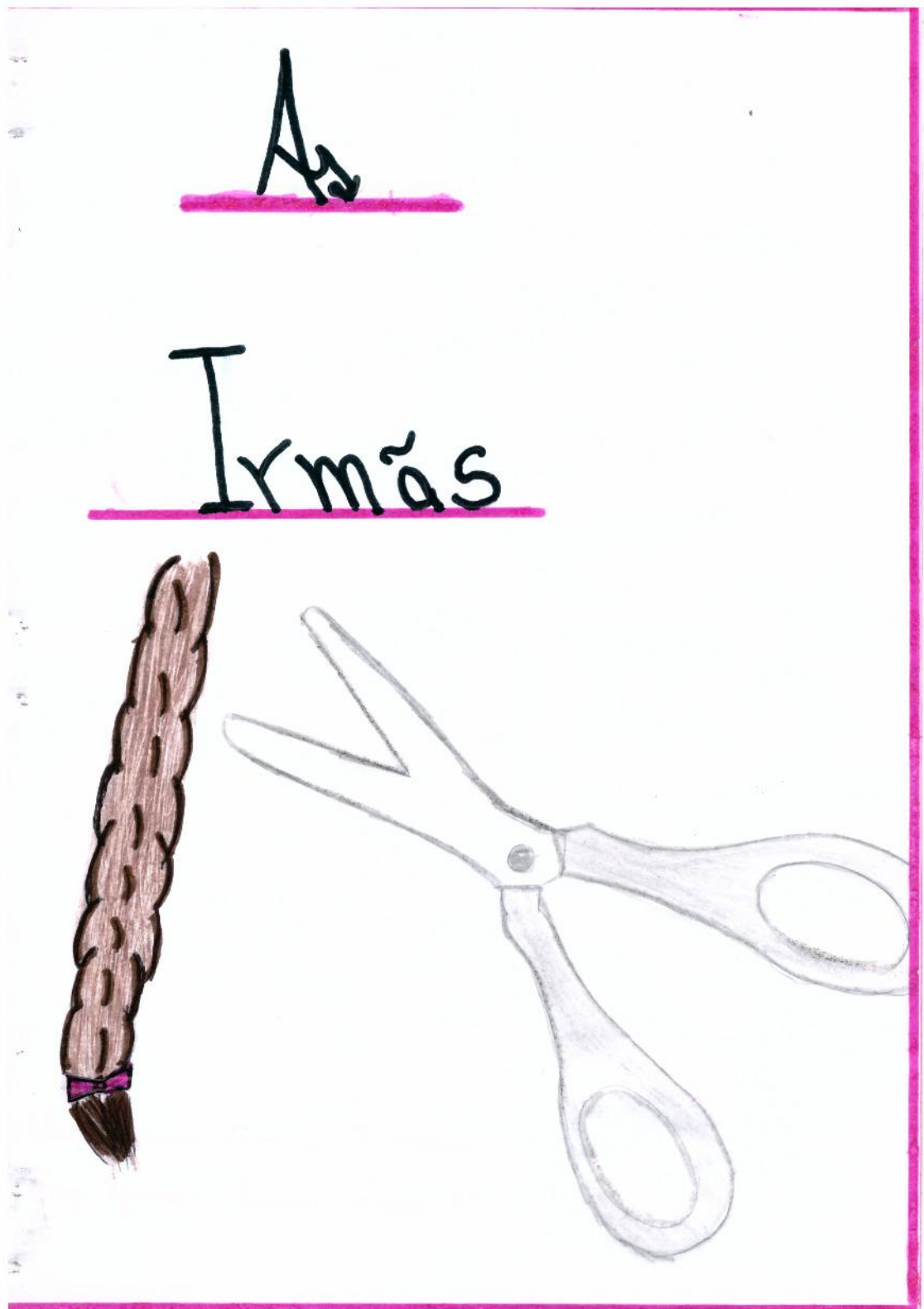
Era uma vez uma cidade muito pequena no interior, que vivia uma linda menina, chamada Rapunzel, que com o tempo cansou de esperar pelo seu príncipe encantado e decidiu fugir para o shopping de outra cidade. Então pegou sua mochila, colocou suas coisas e partiu.

Chegando lá, todos apaixonaram-se com Rapunzel. Pela sua beleza e pelo seu cabelo que era imenso. Mas como Rapunzel era do interior e não conhecia a cidade moderna, pegou todas as roupas das lojas e saiu correndo pensando que não deveria pagar nada.

Com relação à pontuação e ao discurso direto, ressaltamos que foram bem empregados no texto, colaborando para a organização dos fatos e encadeamento das ideias. Vejamos um trecho no qual podemos destacar o bom uso dos sinais de pontuação:

Logo depois começou o corre-corre, todos correndo atrás de Rapunzel. Ela pensou que todos estavam brincando de pega-pega e começou a correr também. Mas logo á frente os outros policiais e logistas cercaram ela do outro lado.

Produção de texto 11 – Aluno 11



As irmãs

Era uma vez uma menina chamada Rapunzel. Ela era uma princesa muito elegante, seus cabelos eram curtos mas ela tinha inveja de sua irmã Cindy, que era bela e tinha cabelos longos.

Numa noite chueira um rei entregou aos empregados um convite para o baile. Quando o convite chegou as mãos de Rapunzel pensou que ela iria rasgar-lhe as mãos.

No dia do baile, Cindy fez um trança linda em seus cabelos, Rapunzel com inveja, pegou uma tesoura, entrou descega no quarto de sua irmã e cortou o cabelo dela.

Cindy falou:

- Rapunzel por que você fez isso comigo?

Rapunzel responde:

- Tenho inveja de você. Todos a elegiam e a admiravam por sua bondade. Nunca ninguém teve cabelos grandes como o seu! Além de que você é bonita e tem as roupas mais elegantes de todo o reino. Agora não vamos poder ir ao baile.

- Não - disse Cindy - cabelo curto está na moda.

Chegando a festa, todos estavam lá e o lugar estava muito lindo até parecia festa de casamento.

Após o baile as irmãs resolveram convidar todas as princesas para dançarem em seu castelo.

Foi um sucesso.

- Gente como assistiu um filme - disse Rapunzel.

- Sim - gritaram as sereias.

E todos viveram felizes para sempre!

Fonte: Produção de texto do Aluno 11, coletado no *corpus* final.

O texto 11 configura-se como um exemplo de que os problemas diagnosticados no *corpus* inicial foram minimizados. Comparando os *corpora*, percebemos, com relação ao uso dos **elementos da narrativa**, que a dificuldade era utilizar os elementos tempo e espaço no decorrer do texto para situar o leitor a respeito

das mudanças ocorridas. Sobre esse aspecto, o texto analisado agora, apresenta, na **sequência do enredo, articuladores entre frases e parágrafos do texto** que exercem a função de articular os fatos e situar o leitor quanto às mudanças do tempo e do espaço.

Como exemplo, podemos citar o trecho seguinte:

*Chegando a festa, todos estavam lá e o lugar estava muito lindo até parecia festa de casamento.
Após o baile, as irmãs resolveram convidar todas as princesas para dormirem em seu castelo.*

Os outros elementos básicos da narrativa aparecem bem indicados no texto e, como os demais textos analisados, já no primeiro parágrafo, o narrador observador apresenta o protagonista, caracterizando-o conforme os fatos narrados, e, nos parágrafos seguintes, mostra o conflito, clímax e desfecho.

A ressalva que se faz nesse texto refere-se à conservação do **foco narrativo**, que não havia configurado-se como dificuldade no *corpus* inicial. Esse texto é narrado em 3ª pessoa, mas aparece um verbo no segundo parágrafo conjugado em 1ª pessoa. Importante ressaltar que pode ter sido apenas falta de atenção do aluno, tendo em vista que a ocorrência foi apenas em um trecho do texto, como retomamos a seguir.

*Numa noite chuvosa um rei entregou aos empregados um convite para o baile. Quando o convite chegou as mãos de Rapunzel **pensei** que ela iria rasga-lo más não.*

Observando o **parágrafo**, notamos que estão bem construídos, organizados e encadeados, delimitando adequadamente cada episódio narrado. Alguns desses parágrafos são formados por diálogos entre os personagens, caracterizando o emprego adequado do discurso direto.

Por fim, destacamos que os **sinais de pontuação** foram bem utilizados para organizar e encadear as ideias do texto, facilitando a continuidade e a progressão das ideias.

Para exemplificar o emprego adequado da pontuação, retomemos o primeiro parágrafo do texto:

Era uma vez uma menina chamada Rapunzel. Ela era uma princesa muito elegante, seus cabelos eram curtos más ela tinha inveja de sua irmã Cindy, que era boa e tinha os cabelos longos.

Texto 12 – Aluno 12



Flávia uma linda bebê em uma cidade polêmica, chamada Branca de Neve, que cresceu linda e rebelde.

Um dia perguntou ao seu pai:

— Pai, por que tenho um nome tão feio assim?

— Ah filha! Já na hora que é porque não é Branca como a mãe!

— Agora que eu quero ser! Então sei eu tomar banho de sol, vocês não me chamam de misteriosa café com leite?

— Não fale assim minha filha, não conversar sobre isso com a sua mãe.

Aos passar dos anos, a cidade foi crescendo e Branca de Neve também; depois daquela conversa de nome entre ela e seu pai, ele foi falar com a mãe e teve briga. O dia na sala de palácio, brigando a mãe dizendo:

— Eu coloco o nome que eu quiser minha filha!

— Mas amor, ela não gosta e sempre pede o tal nome "Lady Gaga".

— Não vou mudar, até porque ela está muito rebelde.

- Quando acabou a briga, resolveram um acordo e foram falar com a filha:

— Eu vou me divorciar! Não aguento essa coisa de seu pai, ficar me enchendo saco!

Branca de neve deu um pulso do refú e derrubou a água quente no braço de seu pai, que foi para o hospital.

Fonte: Produção de texto do Aluno 12, coletado no *corpus* final.

O último texto analisado nesse *corpus* caracteriza-se por também apresentar um exemplo de que os problemas diagnosticados foram minimizados. Com relação aos **elementos da narrativa**, percebemos que foram bem empregados, e o texto inicia-se

com o narrador observador apresentando o protagonista e situando-o no tempo e espaço, como podemos comprovar a seguir:

Havia uma linda bêbe em uma cidade pobrezinha, chamada Branca de Neve, que cresceu linda e rebelde.

Com relação à **sequência do enredo**, notamos que a história foi bem estruturada, apresentando todos os elementos necessários para sua constituição, pois, além do início já indicado, mostra o conflito criado a partir do nome dado a Branca de Neve, o clímax e o desfecho. Também o **foco narrativo** não se configura como dificuldade do texto porque o narrador em 3ª pessoa foi mantido em toda a narrativa.

A respeito dos **articuladores entre frases e parágrafos do texto**, o aluno utilizou-os na história, estabelecendo através deles o encadeamento dos fatos. Observemos no trecho seguinte, como esses elementos colaboram para encadear e organizar os segmentos do texto estabelecendo a continuidade temática, como propõe Koch (2014):

*Ao passar dos anos, a cidade foi crescendo e Branca de neve também; Depois daquela conversa de nome entre ela e seu pai ele foi falar com a mãe e virou briga. Os dois na sala do palácio, brigando e a mãe dizendo:
– Eu coloco o nome que eu quiser minha filha!*

Também nesse texto, observamos que o **parágrafo** bem construído e organizado favorece a coesão e coerência, contribuindo para a tessitura do texto. Verificamos que a maior parte dos parágrafos desse texto é formada pelo diálogo entre os personagens, caracterizando o emprego adequado do **discurso direto**. Além disso, o discurso direto que predomina no texto colabora para o encadeamento dos fatos, como constatamos na sequência:

*Um dia perguntou ao seu pai:
– Pai, por que tenho um nome tão feio assim?
– Ah filha! Tá na cara que é porque você é branca como a neve!
– Agora que eu quero ver! Então se eu tomar banho de sol, vocês vão me chamar de morena café com leite?*

Para finalizar, com o objetivo de melhor visualização, mostramos a análise do *corpus* final por meio da Tab. 3:

Tabela 3
Resultado da análise do *corpus* final

ALUNO	ELEMENTOS DA NARRATIVA			SEQUÊNCIA DO ENREDO			FOCO NARRATIVO			PARÁGRAFOS			ARTICULADORES ENTRE AS FRASES E OS PARÁGRAFOS			SINAIS DE PONTUAÇÃO			DISCURSO DIRETO		
1	S			S			S			CD			S			S			S		
2	CD			S			S			CD			CD			CD			CD		
3	S			S			S			CD			S			S			CD		
4	S			S			S			S			S			S			S		
5	S			S			S			CD			CD			S			S		
6	S			S			S			S			S			S			S		
7	S			S			S			S			S			S			S		
8	S			S			S			S			S			S			S		
9	S			S			S			CD			S			S			S		
10	S			S			S			S			S			S			S		
11	S			S			CD			S			S			S			S		
12	S			S			S			S			S			S			S		
	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD
	11	0	1	12	0	0	11	0	1	7	0	5	10	0	2	11	0	1	10	0	2

Fonte: Elaboração própria com base nas fichas de monitoramento da Secretária Municipal de Educação de Montes Claros.

3.4 Discussão dos resultados

Nessa análise comparativa, ainda que alguns alunos permanecessem com algumas dificuldades diagnosticadas, de modo geral, observamos o desenvolvimento satisfatório do que se avaliou, o que contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever textos narrativos que progridam tematicamente com elaboração de parágrafo, emprego dos sinais de pontuação e de articuladores.

Notamos que, se por um lado, no *corpus* inicial, os mecanismos linguístico-discursivos através dos quais se concretiza a coerência foram pouco utilizados, por outro, no *corpus* final, após a aplicação das atividades interventivas, houve um progresso gradativo, visto que os alunos passaram a reconhecer a importância do uso dos elementos textuais em foco, o que possibilitou a organização do texto.

Considerando os **elementos da narrativa**, constatamos que, no *corpus* final, a exemplo do *corpus* inicial, os alunos não tiveram dificuldades de utilizá-los em seus textos, fazendo o uso adequado do narrador observador, inserindo os personagens na cena narrativa apresentada e desenvolvendo o enredo de forma lógica e interessante.

Há de se ressaltar que, com relação aos elementos da narrativa, a principal dificuldade dos alunos referia-se ao uso dos elementos tempo e espaço no decorrer da história. Eles apresentavam, inicialmente, esses elementos, porém não os retomavam na sequência do texto. No *corpus* final, percebemos que os alunos passaram a empregá-los

por meio dos articuladores espaciotemporais e indicadores de relações lógico-semânticas de temporalidade, situando o leitor a respeito da passagem do tempo e das mudanças de locais onde se passavam os fatos, estabelecendo, dessa forma, a sequência narrativa.

A respeito da **sequência do enredo**, nos dois *corpora*, observamos que todos os elementos foram utilizados e os fatos constituíram uma relação de causa e efeito, com situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Importante considerar que, nos textos do *corpus* final, esses elementos apareceram mais bem organizados em função de elementos como articuladores, parágrafo bem delimitado e sinais de pontuação.

Sobre o **foco narrativo**, verificamos que, também no *corpus* final, a maior parte dos alunos utilizou o narrador observador, com foco narrativo em 3ª pessoa, mantendo-o no decorrer da história. Contudo, como já dissemos, o Aluno11, no *corpus* final, em apenas um trecho do texto, não conservou esse foco e utilizou o narrador personagem, com foco narrativo em 1ª pessoa. Como essa mudança aconteceu apenas em um trecho já indicado na seção análise do *corpus* final, talvez, possamos inferir que houve apenas falta de atenção do aluno no momento da escrita.

Analisando o **parágrafo**, destacamos que, ainda no *corpus* final, alguns alunos demonstraram não compreender de forma adequada a proposta de Garcia (2010) de que, nos textos narrativos, um parágrafo deve ser delimitado em função de um episódio ou fragmento de episódio. Na contramão disso, ressaltamos que outros alunos passaram a compreender essa proposta e escreveram, em seus textos, parágrafos bem delimitados e organizados.

Também sobre o parágrafo, retomando a proposta de Bessonnat (1998, *apud* Silva, 2014), no que se refere à alínea para delimitar o fim e o início de uma unidade de sentido, constatamos que o Aluno 3 não manteve essa noção ao longo de seu texto. Nos primeiros parágrafos, o aluno usou adequadamente a alínea; porém, ao continuar o texto, deixou de usá-la. Outrossim, percebemos que a ausência da alínea, nesse texto, está relacionada ao emprego do discurso direto.

Ainda na análise da paragrafação, observamos que o problema de relacionar os parágrafos do texto foi mais bem resolvido. Percebemos que os alunos compreenderam que, nos textos narrativos, uma estratégia de conectar um parágrafo a outro é o emprego de articuladores espaciotemporais e indicadores de relação lógico-semântica de temporalidade. Tal fato, mais uma vez, conduz-nos à análise dos

articuladores entre as frases e os parágrafos do texto, estando, pois, um relacionado ao outro.

Assim, identificamos que quase todos os alunos passou a utilizar articuladores para relacionar as frases e os parágrafos, possibilitando a continuidade e progressão do texto. Nessa medida, reiteramos que estabelecer coesão e coerência torna-se possível, de acordo com Antunes (2005), quando as palavras, períodos e parágrafos estão encadeados de modo que exista continuidade em suas partes.

Sobre os **sinais de pontuação**, importante indicar que também houve desenvolvimento significativo no *corpus* final, já que esses elementos foram entendidos e utilizados pelos alunos como constituinte dos sentidos, encadeando pensamento e unindo as unidades discursivas, conforme propõe Berti-Santos (2014).

Destacamos, ainda, que o emprego do **discurso direto**, embora não tenha sido foco do nosso estudo, chamou-nos atenção porque foi bem utilizado no texto de quase todos os alunos, colaborando para a estabelecer a coerência sequencial.

Convém ressaltar que, os textos do *corpus* final, nos quais apenas alguns dos aspectos avaliados foram desenvolvidos, a continuidade e progressão do texto concretizaram-se com um nível mais baixo que o esperado, remetendo-nos à proposta de Costa Val (2006) de que a textualidade é um conjunto de fatores, os quais um relaciona-se a outro e faz com que um texto seja coeso e coerente.

De modo geral, essa análise comparativa permite-nos afirmar que as atividades interventivas interferiram no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os problemas trazidos a lume fossem minimizados, e, conseqüentemente, diminuíssem as dificuldades em quase todos os aspectos.

A título de ilustração, mostramos os resultados obtidos por meio da Tab. 4.

Tabela 4
Corpus inicial versus Corpus final

	ELEMENTOS DA NARRATIVA			SEQUÊNCIA DO ENREDO			FOCO NARRATIVO			PARÁGRAFOS			ARTICULADORES ENTRE FRASES E PARÁGRAFOS			SINAIS DE PONTUAÇÃO			DISCURSO DIRETO		
	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD	S	N	CD
<i>Corpus Inicial</i>	2	0	10	12	0	0	12	0	0	3	0	9	1	0	11	2	0	10	9	0	2
<i>Corpus Final</i>	11	0	1	12	0	0	11	0	1	7	0	5	10	0	2	11	0	1	10	0	2

Fonte: Elaboração própria com base nas fichas de monitoramento da Secretária Municipal de Educação de Montes Claros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver as habilidades de ler e escrever, ampliando a competência comunicativa dos alunos para o exercício da cidadania, esta pesquisa buscou o trabalho com a linguagem centrada no texto que foi visto e analisado adotando uma concepção sociodiscursiva e interacional.

Nesse trabalho, ao explicitar ao aluno a necessidade de verificar, no texto lido e produzido por ele, o grau de informatividade, aceitabilidade, coesão e coerência, comprovamos que a escola precisa preocupar-se mais com as questões relacionadas ao processamento sociocognitivo-interativo dos textos, levando em consideração a constituição do sentido textual e seus fatores de textualidade, como propõe a LT. Sem dúvida, o texto precisa deixar de ser visto como produto acabado sendo analisado sintático ou semanticamente, ressaltando-se a importância do aspecto pragmático.

Nessa perspectiva de abordagem sociodiscursiva e interacional, as atividades interventivas desta pesquisa levaram em consideração o trabalho com o gênero discursivo, o que possibilitou a comprovação da hipótese aventada. Através da análise comparativa entre os *corpora*, constatamos que a dificuldade de o aluno produzir texto narrativo que progrida tematicamente está relacionada, entre outros fatores, ao desconhecimento do modo como se constitui determinado gênero.

Comprovando essa hipótese, após análise do componente elementos da narrativa, chegamos à conclusão de que os alunos apresentam dificuldades em escrever textos que progridam tematicamente, pois não utilizam adequadamente os elementos estruturais dos Contos de Fadas como tempo e espaço a favor da coesão e coerência do texto. Notamos que, quando não empregam os articuladores para expressar tempo e espaço, eles deixam de usar mecanismos gramaticais através dos quais a coerência concretiza-se.

Em outras palavras, compreender que o gênero Conto de Fadas se constitui com prosseguência espaciotemporal e sequência de ideias estabelecida por parágrafos, sinais de pontuação e articuladores bem empregados, contribuiu para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos.

Considerando o que foi dito, outra conclusão a que se pode chegar refere-se à necessidade de o ensino de Língua Portuguesa pautar-se nos gêneros. Sem medo de errar, isso permite que o aluno produza textos melhores e tenha um resultado mais satisfatório, já que ele se torna consciente de como se estrutura e se organiza

determinado texto. O ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros trata o texto em uma dimensão concreta, possibilitando ao aluno tomar conhecimento das funções sociais dos textos, por isso contribui para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever textos que progridam tematicamente.

Em vista disso, com o objetivo de ampliar a capacidade comunicativa do aluno, tornando-o cidadão crítico, o ensino por meio dos gêneros torna-se uma importante ferramenta para o professor de Língua Portuguesa. Vale dizer, ainda, que, ao longo da trajetória escolar do aluno, é importante que ele tenha contato com o maior número de gêneros possíveis.

Ademais, nesta pesquisa, por meio da análise a que nos propusemos, observamos que os articuladores espaciotemporais e de relação lógico-semânticas de temporalidade, somando-se ao emprego adequado dos sinais de pontuação e à construção de parágrafos bem delimitados, são operadores coesivos que estabelecem ligações entre as partes do texto, mantendo a relação de sentido e propiciando a progressão de ideias.

Nessa direção, destacamos a importância das atividades desenvolvidas através do PEI que buscaram intervir no problema diagnosticado, levando em conta esses elementos coesivos de que se falou anteriormente. A análise dos *corpora* colhidos mostra-nos que muito embora não tenhamos resolvido todas as dificuldades diagnosticadas, ao menos minimizaram-se esses problemas. Após a aplicação das atividades interventivas, percebemos avanços significativos quanto aos aspectos priorizados, permitindo-nos concluir que, mesmo os alunos que permaneceram com alguma dificuldade diagnosticada, avançaram quanto ao nível de escrita.

Notamos, ainda, que os textos nos quais a maior parte dos problemas diagnosticados foi resolvido, tornaram-se mais bem organizado, com continuidade e progressão das ideias, ao passo que os textos nos quais resolveu-se apenas parte dos problemas isso aconteceu em nível menos avançado, possibilitando-nos comprovar a proposta de Costa Val (2006) de que a textualidade concretiza-se pela imbricação de vários fatores.

Por fim, há de se ressaltar que ainda precisamos fazer muito para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos e isso implica repensar as práticas docentes por meio da formação de professores, como propõe o programa de pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras – a que esta pesquisa está relacionada.

Nessas considerações, enfatizamos a importância de se desenvolver pesquisas como esta que representam uma significativa proposta de melhoria do ensino de Língua Portuguesa, colaborando para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos narrativos do gênero Conto de Fadas que progridam tematicamente, com elaboração de parágrafos, sinais de pontuação e emprego de articuladores espaciotemporais e de relação lógico-semântica de temporalidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BAKHITIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BERTI-SANTOS, Sonia Sueli. A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica. In: PUZZO, Miriam Bauab – Kozma, BRITO, Eliana Viana. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 39. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed., 2ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 436. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/03%20-%20PCNs%20Anos%20Finais/V-01af%20-%20Introdução.pdf>>. Acesso em janeiro/2015.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAROLLES. Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; PUCCINELLI, Eni. ORLANDI, Paulo Otoni. **O texto leitura e escrita**. 2ª. ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAHLET, Véronique. **As(man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª. ed. Artemed, Porto Alegre, 1991.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando a Língua Portuguesa).

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p 57- 63, 1995.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5ª.ed. São Paulo: Contexto: 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 21ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual trajetória e grandes temas**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto: 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2ª. ed., 3.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual: Introdução**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual**. 17ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual**. 18ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos Travaglia. **Texto e coerência**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** 3ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONTES CLAROS, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros– Ensino Fundamental – Anos Finais. Montes Claros: PMMC, 2014.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística – domínios e fronteiras** (org.). 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução do russo de Janas Paravíh Sarhan; organização e prefácio de Boris Schnaiderman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Viana Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 39. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**. vol. 14, n. 1, São Paulo, Feb. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000100001&script=sci_arttext>. Acesso em junho/2015.

SARRO, Elenir. **O Fantástico Mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira e Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato: diálogos intertextuais com os contos de fadas**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Literatura e Crítica Literária. São Paulo, 2009.

SILVA, Sívio Ribeiro da. Por uma proposta para a didatização de gêneros no ensino fundamental. **Soletras**, Ano XI, Nº 21, jan/jun.2011. São Gonçalo: UERJ, 2011.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimento de seus alunos**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6489--Int.pdf>>. Acesso em: março/2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução do francês para espanhol: Silvia Delpy, Versão brasileira a partir do espanhol. Digitalizado por Digital Source. <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource> Acesso em setembro de 2015.