

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

JOSIANE ALEIXO GONCHOROVSKI DE SOUZA PINTO

**O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE
PARÓDIA DE CONTOS DE FADAS COM ALUNOS DO 4.º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Itatiba

2018

JOSIANE ALEIXO GONCHOROVSKI DE SOUZA PINTO

**O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE
PARÓDIA DE CONTOS DE FADAS COM ALUNOS DO 4.º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – *campus* de Itatiba, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos interativos.

Orientadora: Dra. Milena Moretto.

Itatiba

2018

806.90:37 Pinto, Josiane Aleixo Gonchorovski de Souza.

P728t O trabalho com uma sequência didática de paródia de contos de fadas com alunos do 4.º ano do ensino fundamental I / Josiane Aleixo Gonchorovski. – Itatiba, 2018.

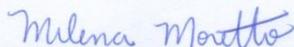
122 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Milena Moretto.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Josiane Aleixo Gonchorovski de Souza Pinto defendeu a dissertação "O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PARÓDIA DE CONTO DE FADAS COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 20 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Cleide Inês Wittke
Examinadora



Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Dedico este trabalho ao meu esposo Rudy,
à minha filha Luana, à minha mãe Aglair e
à minha avó Tereza, com quem aprendo a
cada dia a amar e compartilhar a vida e seus
ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de deixar aqui registrado meu eterno agradecimento a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse realizado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus como força maior e propulsora de minha vida, que me deu saúde e força para vencer todos os obstáculos e dificuldades que surgiram durante o percurso em busca da realização deste sonho.

Ao meu esposo, Rudy, por acreditar que eu seria capaz, até mesmo quando eu não me sentia capaz, e por sempre me incentivar a não desistir em hipótese alguma. Pela compreensão nos momentos de ausência, paciência quando a angústia tomava conta e pelo amor incondicional dedicado a mim durante a realização deste trabalho.

À minha querida filha Luana, a quem tanto amo, por compreender a razão pela qual deixamos de fazer muitas coisas juntas, abrindo mão de momentos tão preciosos em virtude da dedicação prestada a este trabalho.

À minha mãe e à minha avó, que sempre estiveram presentes com suas orações, pedindo a Deus força e luz para iluminar todos os meus passos desde o início do curso.

À professora Dr.^a Milena Moretto, minha orientadora, que, desde o início, depositou confiança em meu trabalho e não deixou, em nenhum momento, que eu fraquejasse. Sempre disponível e extremamente acessível, dando todo o suporte e auxílio necessários, bem como compartilhando todo o seu conhecimento e sua experiência profissional, conduzindo com excelência a orientação de meu projeto de pesquisa, por acreditar que eu seria capaz de enfrentar e superar todas as dificuldades encontradas.

À coordenadora pedagógica da escola, parceira e professora Gabriela Gonzales de Moraes Moscheto, que, além de uma grande amiga, é uma colega de trabalho muito competente, tendo intermediado todo o trabalho de pesquisa e tornando possível essa parceria.

Aos colegas do curso de mestrado e, de modo muito especial, à minha amiga Patrícia, pela amizade, pelo carinho e pelas trocas constantes de conhecimento.

Às minhas colegas de trabalho, em especial à professora Nice, as quais tiveram paciência nos momentos de discussão e nos de trabalhos em equipe e que, por muitas vezes, me auxiliaram e até mesmo me pouparam de tarefas mais complexas,

oportunizando a mim mais tempo de dedicação aos registros dos dados e da aplicação de minha pesquisa.

Aos responsáveis gerais da AFESBJ, que possibilitaram a nós, funcionários da instituição, a oportunidade de fazer o curso.

À CAPES, pelo apoio financeiro no decorrer do estudo.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, [...] nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar, renovando-se no processo posterior do diálogo.

MIKHAIL BAKHTIN

PINTO, Josiane Aleixo Gonchorovski de Souza Pinto. **O trabalho com uma sequência didática de paródia de contos de fadas com alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I**. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMO

O texto tem se tornado um objeto privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, tem crescido o número de pesquisas relacionadas à produção escrita, visto que muitos estudantes têm apresentado dificuldades na produção de textos, nos mais diferentes gêneros. Levando em consideração esse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero paródia de contos de fadas. Para isso, pautamo-nos nas contribuições teóricas de autores que consideram o caráter constitutivo da linguagem e naqueles que discutem o trabalho com a produção de texto por meio do dialogismo, bem como em autores da Escola de Genebra. Consideramos que, para que o texto cumpra sua função dialógica e interlocutora, se faz necessário ensinar os alunos a desenvolver a produção escrita em função do que se pretende atingir em seu interlocutor. Por isso, acreditamos que o trabalho com sequências didáticas possa auxiliar nesse processo, visto que essa metodologia possibilita desenvolver diferentes capacidades de linguagem nos alunos. A presente pesquisa foi desenvolvida em parceria com uma professora do 4.º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede particular de ensino de Curitiba. Foi elaborada uma sequência didática do gênero paródia de contos de fadas com vistas a analisar suas possíveis contribuições no desenvolvimento da produção escrita. A análise dos dados se deu com a utilização de gravações em vídeo e transcrições de alguns momentos interativos ocorridos em sala de aula, com o registro realizado no diário de campo da pesquisadora, com as produções realizadas pelos estudantes e também com as narrativas da professora parceira que participou da aplicação desta pesquisa. Os dados obtidos mostram que quando professor e aluno percebem e trabalham a língua como processo de interação, de modo que alguém diz algo a outra pessoa, com determinada intenção, o ato de se expressar, por meio da escrita, se torna uma prática significativa. É nesse sentido que trabalhar a língua como processo de interação verbal, sob uma perspectiva dialógica, consiste em um avanço. Entre a produção do texto inicial e a do final, notamos que os estudantes desenvolveram as capacidades de ação, as discursivas e também as linguístico-discursivas.

Palavras-chave: Produção textual. Sequência Didática. Dialogismo. Paródia de Contos.

PINTO, Josiane Aleixo Gonchorovski de Souza Pinto. **The work with a didactic sequence of fairytale parody with students of the 4th year of elementary School I.** 122 p. Dissertation (Master of Education) – University São Francisco, Itatiba, 2018.

ABSTRACT

The text has become a privileged object in Portuguese Language classes. In view of this, the number of researches related to written production has grown, since many students have presented difficulties in the production of texts, in the most different genres. Taking into account this scenario, the present work aims to analyze the language abilities that are developed through the application of a didactic sequence of the parody genre of fairy tales. For this, we are guided by the theoretical contributions of authors who consider the constitutive character of the language and in those who discuss the work with the production of text through dialogism, as well as authors of the Geneva School. We consider that, in order for the text to fulfill its dialogic and interlocutory function, it is necessary to teach students to develop written production in function of what is intended to be achieved in their interlocutor. Therefore, we believe that the work with didactic sequences can help in this process, since this methodology allows to develop different language abilities in the students. The present research was developed in partnership with a teacher of the 4th year of elementary school I, of a private school network in Curitiba. A didactic sequence of the parody genre of fairy tales was elaborated with a view to analyzing its possible contributions in the development of written production. The analysis of the data was based on the use of video recordings and transcripts of some interactive moments that took place in the classroom, with the record made in the researcher's field diary, with the productions made by the students and also with the narratives of the partner teacher who participated in the application of this research. The data obtained show that when the teacher and student perceive and work the language as a process of interaction, so that someone says something to another person with a certain intention, the act of expressing himself through writing becomes a meaningful practice. It is in this sense that working the language as a process of verbal interaction, from a dialogical perspective, is an advance. Between the production of the initial text and the one of the final one, we noticed that the students developed the capacities of action, the discursive and also the linguistic-discursive ones.

Keywords: Textual production. Following teaching. Dialogism. Parody of Tales

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER-LEGE	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino
AFESBJ	Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNICEMP	Centro Universitário Positivo
USF	Universidade São Francisco
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aluno assume-se como locutor efetivo.....	39
Figura 2	Modelo didático do gênero textual	43
Figura 3	Esquema da sequência didática	46
Texto 1	Produção Inicial realizada por um estudante do 4.º ano do Ensino Fundamental I.....	71
Figura 4	Cartaz das características do gênero textual paródia de contos de fadas.....	77
Texto 2	Resposta dada a quem era o personagem principal da história.....	78
Texto 3	Resposta dada para justificar porque o príncipe era desencantado ao invés de encantado.....	79
Texto 4	Produção Final realizada por um estudante do 4.º ano Ensino Fundamental I.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades desenvolvidas na SD didática.....	52
Quadro 2	Modelo de análise das capacidades de linguagem	59
Quadro 3	Proposta de Produção Inicial apresentada aos alunos.....	62
Quadro 4	Quadro síntese de análise das Produções Iniciais	67
Quadro 5	Proposta de atividade de uso da pontuação no diálogo.....	83
Quadro 6	Proposta de roteiro para a Produção Final.....	84
Quadro 7	Exemplos de capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades da SD.....	87
Quadro 8	Quadro Síntese de análise das Produções Finais.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A trajetória escolar: o tornar-se professora.....	13
A experiência docente e a aproximação com o objeto de pesquisa.....	18
CAPÍTULO 1 – AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA, CULTURAL E ENUNCIATIVA	23
1.1 Linguagem e desenvolvimento humano	23
1.2 Linguagem dialógica: a importância da interação verbal	28
CAPÍTULO 2 – DO ENSINO DE REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL	34
2.1 A produção de textos na escola: da mecanização à significação.....	34
2.2 A produção escrita de diferentes gêneros textuais.....	40
2.3 O trabalho com as sequências didáticas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem	45
2.3.1 Apresentação da situação	46
2.3.2 A produção inicial	47
2.3.3 Os módulos.....	48
2.3.4 A produção final.....	48
CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 A abordagem da pesquisa	49
3.2 O contexto da pesquisa	50
3.2.1 Local onde a pesquisa foi realizada.....	55
3.2.2 Os participantes da pesquisa.....	56
3.3 Procedimentos de análise.....	58
CAPÍTULO 4 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA DESENVOLVER AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NECESSÁRIAS À ESCRITA DO GÊNERO PARÓDIA DE CONTOS DE FADA	61
4.1 As capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.....	61

4.2 As atividades desenvolvidas nos módulos.....	74
4.3 As capacidades de linguagem desenvolvidas na produção final	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXO – Sequência didática aplicada aos alunos	100

INTRODUÇÃO

Nesta seção, inicialmente, será apresentada a minha¹ trajetória estudantil e profissional, bem como minha aproximação com o objeto desta pesquisa.

A trajetória escolar: o tornar-se professora

Nasci em agosto de 1978. Sou a filha mais velha (de quatro irmãos – duas meninas e dois meninos) de um casal descendente de italianos, por parte de mãe, e de poloneses, por parte de pai, famílias tradicionais bastante rígidas e conservadoras.

Meu pai tornou-se autônomo muito jovem, em virtude de um acidente sofrido e que, infelizmente, perdeu por completo a visão de um dos seus olhos, mas mesmo com essa limitação não deixou de honrar com as despesas da família e nunca nos deixou faltar nada. Assim, nessas condições, coube à minha mãe os afazeres domésticos, o cuidado e a educação dos filhos, o que foi feito com muito zelo, amor e completa dedicação.

Cresci em um ambiente bastante rígido, conservador e de muitas cobranças com relação aos estudos e à disciplina. Meus pais, infelizmente, não tiveram a oportunidade de concluir nem ao menos o Ensino Fundamental I, pois, desde muito cedo, ambos precisaram trabalhar para auxiliar nas despesas da família, não podendo estudar. Tinham grandes sonhos a idealizar nos filhos e, por isso, algo que sempre priorizaram foi oferecer um ensino de qualidade. Eles sempre diziam que, infelizmente, não possuíam heranças e bens materiais para nos deixar, mas algo que nos dariam e ninguém jamais poderia nos tirar seria os estudos. E assim fizeram, com muito esforço e sacrifício, formaram os quatro filhos no Ensino Médio e depois nos auxiliaram com as despesas da faculdade.

Desde pequena, cresci em um ambiente voltado à escola, pois meu avô paterno era professor e sempre passava aos netos sua paixão e admiração pela educação. Todas as suas tarefas eram desempenhadas com muita dedicação e competência. Era impossível não se envolver em algo que ele fazia com tanto amor e satisfação. Até hoje

¹ Optamos por utilizar nessa parte do trabalho a primeira pessoa, por ela dizer a respeito da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.

ele é lembrado e homenageado pelas contribuições que deixou à comunidade a que pertencia. E foi assim que o desejo de ser professora brotou em mim e cresceu mais a cada dia.

Quando pequena, minha brincadeira favorita era “escolinha”. Meus irmãos tinham sempre que ser os meus alunos. Deviam, pois, fazer as tarefas que eu passava para eles no quadro de giz e nos cadernos, os quais eram meus fiéis companheiros. Adorava corrigir suas tarefas e elogiá-los ou cobrá-los para que refizessem algo que julgasse não estar de acordo.

Nas séries iniciais, estudei em colégios públicos, pois onde morávamos não havia escolas particulares. No entanto, assim que nos mudamos para Curitiba, a primeira coisa que meus pais fizeram foi procurar uma das escolas mais conceituadas e conservadoras para nos matricular. E, a partir do 3.º ano, passei a frequentar uma escola da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, onde estudei até a conclusão do Magistério. Lá, tive a grande oportunidade de estagiar. Lembro-me com grande carinho e admiração, pois foi lá que conheci meus melhores mestres e inspiradores.

Lembro-me também, como se fosse hoje, das professoras do Ensino Fundamental e de como eu as ajudava, pois sempre terminava minhas tarefas por primeiro com a intenção de ser ajudante do dia. Gostava de passar pelas carteiras verificando se meus colegas já haviam concluído as tarefas propostas e adorava quando um deles precisava de auxílio, pois, assim, podia orientá-lo. Era uma verdadeira realização.

Não tinha dificuldades de aprendizagem. Sempre tive boas notas e um rendimento exemplar. Por várias vezes, fui homenageada por ser a primeira aluna da turma e isso, embora ainda não soubesse, fazia com que o meu desejo de ensinar crescesse cada vez mais.

Após terminar o Ensino Fundamental, ingressei no curso de Magistério, na mesma instituição de ensino, pois tinha um grande desejo de me formar e logo ingressar na carreira de professora. Nos últimos anos do curso, consegui um estágio em uma pré-escola da região e, em seguida, após alguns meses de trabalho, já tinha a minha primeira turminha. Um sonho realizado e uma confirmação de que realmente estava no caminho certo.

Assim que concluí o curso de Magistério, fiz vestibular e ingressei no Curso de Pedagogia da UNICEMP (atualmente, Universidade Positivo – UP). Na ocasião, já trabalhava em uma escola maior como professora de séries iniciais, em período integral

(manhã e tarde), pois meus pais não tinham condições de pagar meus estudos e, para cursar a faculdade, foi necessário trabalhar de dia para pagar a mensalidade e estudar à noite. Foram quatro anos de muito esforço e abdicção de muitas festas e momentos de lazer, pois queria me empenhar ao máximo para realizar o meu trabalho e também não queria deixar de me dedicar aos estudos. Hoje, não me arrependo do sacrifício, pois foi um investimento muito válido e que me proporcionou grandes oportunidades.

Assim que concluí o período de estágio obrigatório, fui efetivada e assumi uma turma de Educação Infantil na mesma pré-escola que atuava. Ali, permaneci por mais dois anos consecutivos. Foram dois anos de encantamento, mas queria alçar novos voos. Foi quando elaborei meu currículo e o entreguei em algumas escolas da rede particular de ensino de Curitiba. Logo fui chamada para uma entrevista em uma dessas escolas que precisava de uma professora para assumir uma turma de Educação Infantil, nível de ensino que já tinha experiência. Fui selecionada e assumi imediatamente as aulas.

Nessa escola, permaneci por seis anos. Inicialmente, atuei como professora-regente² de Educação Infantil e, no ano seguinte, assumi duas turmas de 2.º ano do Ensino Fundamental I. Dois anos trabalhando na instituição, a coordenadora-geral precisou afastar-se por estar grávida e me convidou para assumir a função de Orientadora Educacional da EI até o EM. Foi um grande desafio, pois até aquele momento ainda não tinha trabalhado com alunos maiores e estava habituada a tratar de problemas didático-pedagógicos somente de meus alunos. Como seria essa nova experiência? Embora a função fosse totalmente desconhecida, tive muito apoio da coordenadora, pois, mesmo em licença, ela me auxiliou em todas as situações novas e me deu total apoio e liberdade para realizar o meu trabalho.

Também foi de fundamental importância o papel dos professores da escola, pois me auxiliaram em tudo o que foi necessário. Os maiores receios e inseguranças surgiram quando me deparei com situações em que foi preciso recorrer à patrulha escolar ao tratar de casos de suspeitas de uso de drogas e posse de armas. Confesso que, nesses momentos, tive vontade de desistir, mas como relatei anteriormente, sempre pude contar com o apoio de toda a equipe da escola e, certamente, esse foi um aprendizado que levarei para toda a minha vida, tanto no que se refere ao aspecto profissional, quanto ao pessoal, pois muitas vezes via nos olhos daquelas mães que acompanhavam

² Professora-regente: professora responsável pela turma, que ministra aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

seus filhos que aquilo não era o que elas desejavam, porém, infelizmente, esse era o resultado das escolhas que haviam feito para suas vidas.

Nesse período, me tornei colega de uma grande profissional, que tinha muita experiência na área de Educação, principalmente em relação ao Nível Superior, pois além de conhecimento pedagógico, também possuía experiência na parte administrativa da faculdade (secretaria). Ela atuava como coordenadora-geral supervisionando todo o trabalho docente, bem como acompanhava as questões administrativas da faculdade. Como estava sempre muito envolvida com suas tarefas e acumulava funções pedagógicas e administrativas, por diversas vezes eu a ajudei e cada vez mais me interessei, e me envolvi, pelas atividades desenvolvidas. Acompanhar o trabalho docente e orientar os professores foi algo que despertou em mim um desejo até então desconhecido, pois minha experiência se restringia ao trabalho docente e com as crianças.

Em 2001, essa colega assumiu a Direção Geral de uma instituição de Ensino Superior e, assim que concluí a faculdade, ela me convidou para trabalhar como Diretora de Área da instituição. Foi quando adquiri mais experiência e veio a confirmação de que eu realmente tinha como missão ensinar.

Minha função nessa instituição estava voltada diretamente ao trabalho com os professores dos cursos de Administração, Contábeis, Bacharelado em Informática e Pedagogia. Além de acompanhar o cumprimento das ementas, o registro de frequência e de notas dos alunos, a elaboração de provas, minha tarefa também se estendia ao acompanhamento das aulas. Quando assistia às aulas, era possível observar como os acadêmicos tinham dificuldades em produzir um texto ou uma síntese do que estava sendo discutido em sala. Mesmo possuindo um grande repertório e experiência profissional, pois na maioria das vezes os alunos já atuavam em suas respectivas áreas, a dificuldade de organizar suas ideias e registrá-las era visível. Eles sabiam o que queriam escrever, porém, na maioria das vezes, não sabiam como fazê-lo.

E, nesses momentos, relembro com muito carinho e apreço as minhas professoras de Ensino Fundamental e como eram suas aulas quando trabalhávamos com produção de textos. Recordo-me de maneira especial da professora Sueli, que nos orientava a organizar nossas ideias quando tínhamos que escrever um texto. Primeiro, pedia que escrevêssemos três palavras que estivessem diretamente ligadas ao tema da produção. Depois, no primeiro parágrafo, deveríamos explicar porque estávamos escrevendo aquele assunto; no segundo parágrafo, explicávamos a ideia inicial; e, para

concluir, no terceiro parágrafo registrávamos as consequências do assunto tratado anteriormente. Essa dinâmica dava certo ou, pelo menos, parecia funcionar.

Paralelamente ao trabalho na faculdade, tive a oportunidade de fazer duas especializações: uma em Psicopedagogia e outra em Normal Superior. Ambas agregaram muito ao meu trabalho, pois, nessa época, havia deixado a sala de aula e atuava como Orientadora Educacional durante o dia (acompanhamento dos alunos quanto ao rendimento escolar) e, no período da noite, atuava como Diretora da Área do Ensino Superior (acompanhamento do trabalho docente).

No final do ano de 2004, fiz um trabalho de *freelance* em evento de uma Instituição de Ensino de Curitiba, reconhecida e respeitada pelo trabalho que oferece aos seus alunos que, além de formação acadêmica qualificada, oferece ensino voltado aos princípios e valores éticos e morais e aos ensinamentos de Francisco de Assis. Na ocasião, conheci algumas pessoas que me incentivaram a disputar uma vaga na rede. No mesmo ano, me candidatei à vaga de professora e logo fui admitida. Atualmente, continuo trabalhando na rede como professora do 4.º ano do Ensino Fundamental I, com alunos entre 8 e 10 anos de idade.

Por oito anos, trabalhei como professora e também como assessora pedagógica de unidades dessa mesma rede. Durante esse tempo, fui convidada a assumir um novo desafio – atuar como coordenadora nacional dos professores do 4.º ano do Ensino Fundamental I. Senti que meu trabalho poderia fazer a diferença, visto que agora teria um olhar para outras realidades e a oportunidade de pensar e de fazer algo pelas minhas colegas de trabalho. Durante três anos consecutivos, pude observar e participar de aulas, ouvir depoimentos das professoras e relatos dos alunos desse segmento, com relação ao trabalho realizado no que se refere à produção de textos escritos.

Certa vez, acompanhei uma aula em que a professora propôs que os alunos escrevessem as vantagens e as desvantagens de ser criança. Essa produção textual foi proposta tendo em vista que, em aulas anteriores, os alunos haviam trabalhado o texto *Um menino igual a todo mundo*. Esse texto contava a história de um garoto que era infeliz, pois sempre que ia brincar com os colegas, chegava em casa pedindo aos pais tudo o que os outros tinham e ele não tinha. Mas, um belo dia, um novo vizinho chegou à rua e mudou toda essa situação. Esse garoto vivia em uma área rural e estava acostumado a fazer brincadeiras ao ar livre, subir em árvores, andar de bicicleta. Ele mostrava aos meninos daquela rua que eles podiam se divertir criando e fazendo seus próprios brinquedos e brincadeiras.

Durante essa aula, enquanto caminhava pela sala observando o trabalho dos alunos, percebi que vários estavam escrevendo seus textos e, ao lado, havia uma folha de roteiros em branco. Quando eu os questionei da ficha de roteiros, eles disseram que a preencheriam assim que terminassem a produção, porque era mais fácil. Ao perguntar à professora se aquela situação ocorria com frequência, ela disse que sim e os deixava à vontade para preenchê-la, pois, em diversas situações, percebia que quando preenchiam os roteiros antes, acabavam deixando de expor suas ideias e se limitavam a escrever apenas aquilo que era inicialmente proposto no roteiro. Nessa ocasião, ao analisar a produção final desses alunos, era possível observar as lacunas que ficavam em diversos aspectos no que se refere às características do gênero textual proposto – tema, estrutura composicional e estilo.

Deparei-me com situações como essas por diversas vezes, e minha inquietação aumentava a cada constatação. Sentia que precisava fazer algo pelos alunos e pelas professoras, e meu trabalho tinha esse objetivo: o de auxiliar o trabalho docente e dar o suporte necessário.

A experiência docente e a aproximação com o objeto de pesquisa

Infelizmente, o que notei nesses anos é que, tradicionalmente, na escola, muitos alunos desconhecem o verdadeiro sentido da escrita, pois, na maioria das vezes, é ensinado a eles somente escrever dentro das normas e dos padrões estabelecidos, e não há um trabalho reflexivo e efetivo, em que o aluno precisa saber o que escrever e para quem escrever. E essa dificuldade não se restringe apenas aos alunos do Ensino Fundamental I e II. Essa também é uma angústia dos candidatos que disputam uma vaga para ingressar nas faculdades. Os exames aplicados pelas instituições têm como objetivo avaliar simplesmente se os alunos sabem ou não escrever de acordo com as normas ortográficas e gramaticais, e não como uma prática social de escrita que considera o ter o que dizer e a quem dizer o que se propõe a dizer.

É nesse sentido que Geraldi (1997) e Grandini (2003), assim como Moretto (2013) e outros pensadores, defendem a importância de a escola considerar o verdadeiro sentido da escrita, ou seja, como uma atividade reflexiva e de interação entre os sujeitos.

Para Geraldi (1997), a produção de textos é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso ocorre porque é no

texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como forma, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no processo de enunciação. Quando o sujeito se compromete com a palavra e a sua articulação como forma discursiva do meio em que faz parte, ele assume seu papel no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passa a ser o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal e como locutor, o que implica estar em uma relação interlocutora.

Cabe lembrar que o trabalho do professor é muito complexo e exige grande dedicação, pois vai além do período em que executa suas tarefas dentro da sala de aula. Ele precisa administrar o tempo de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível, pois é necessário ensinar seus alunos, preparar suas aulas, fazer correções e outras atribuições que também são inerentes à função, como atendimento aos pais e registros de notas e de faltas, que acabam por ocupar seu tempo. Sob essas condições, como professora, por vezes, acabo me perguntando se estou ou não dedicando o tempo que é preciso para o trabalho com a produção textual. Diante de tantos desafios e tarefas a serem cumpridos, me pergunto: O trabalho que realizo em sala realmente está de acordo com o que tenho como missão de ensinar, ou eu também acabo sendo refém dessa situação e, por isso, não contribuo para que meu aluno veja a produção textual como uma atividade reflexiva e de interação?

Por meio dessa inquietação, senti que eu poderia fazer algo que pudesse auxiliá-los a superar esse grande desafio, pois essa angústia não é apenas dos alunos e dos professores do Ensino Fundamental I, mas de toda a escola de um modo geral. Há algum tempo eu vinha buscando um curso de especialização em nível de mestrado, porém, em virtude do alto custo, não era possível realizá-lo. No entanto, em 2015, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da USF, uma vez que a instituição em que atuo ofereceu auxílio financeiro aos profissionais interessados em buscar capacitação e formação acadêmica. Sabia que não seria nada fácil, no entanto não poderia deixar de aproveitar essa oportunidade. Foi preciso ajustar horários, dividir o tempo dedicado à escola, à família e, principalmente, à filha, bem como aos estudos. Iniciava-se mais um desafio, e decidi enfrentá-lo.

Foi com o intuito de buscar auxílio como educadora e de colaborar com o trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em específico com as turmas de 4.º ano, que me interessei em buscar conhecer mais a respeito dessa prática com a escrita, haja vista que, cada vez mais, temos encontrado dificuldades para realizar

um trabalho de qualidade, no que se refere à produção textual, dentro do tempo que dispomos.

No início, somente tinha conhecimento do trabalho por meio de roteiros para produzir textos, porém essa questão acabou gerando dúvidas com relação a sua aplicação. Tais roteiros são realmente viáveis ao trabalho de escrita? Apenas organizar a escrita seria o suficiente? De que maneira é possível orientar os alunos durante o processo de escrita de um texto? Como fazer com que o aluno reflita o que escreve durante o processo? Uma sequência de atividades auxiliaria nesse trabalho? Por meio de quais dados deve-se criar uma sequência de atividades?

Iniciei o curso de mestrado e cursei o primeiro semestre como aluna ouvinte. No segundo semestre – como aluna regular do curso –, tive a disciplina Práticas de Pesquisa no cotidiano escolar e conheci os aportes teóricos de Bakhtin, versando a respeito dos gêneros discursivos. Diante desses e de muitos outros questionamentos que tinha com relação ao trabalho com produções de texto, surgiu o interesse por essa pesquisa, pois, durante as aulas, discutimos o tema e concluímos que apenas a estrutura não dá conta da linguagem. Faz-se necessário considerar a dialogicidade, a interlocução, a interação, os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos associados ao contexto de produção do texto.

Diante do que me ensinou a teoria bakhtiniana, concordo com Antunes (2003, p. 47), quando a autora afirma que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência”. A autora defende a ideia de que a escola deve transpor os obstáculos da escrita de palavras ou frases soltas e inventadas, de textos sem um propósito social, considerando que a escrita varia em sua forma, em decorrência das diferenças de função à qual se propõe e dos gêneros em que se realiza.

Durante o curso de mestrado, participei também de um grupo de pesquisa intitulado ALTER-LEGE (que tem como líder a professora doutora Luzia Bueno e como vice-líder a professora doutora Milena Moretto, orientadora deste trabalho) e tive contato com os autores da Escola de Genebra – Schneuwly e Dolz. Também tive a oportunidade de conhecer um procedimento denominado *sequência didática*. Com base no pressuposto de que a escrita é uma atividade interativa, cabe ao professor planejar as atividades de escrita de textos e considerar a importância de se ter o que dizer e de que sempre se escreve para alguém. Levar o aluno a construir bons textos é tarefa da escola.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com sequências didáticas pode possibilitar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem.

Segundo Abreu-Tardelli (2007), são consideradas como capacidades de linguagem as habilidades que o sujeito possui ao realizar a leitura ou a escrita de determinado gênero textual. Essas capacidades podem ser classificadas em: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Em relação às capacidades de ação, a autora se refere ao desenvolvimento da capacidade de o sujeito conseguir identificar o gênero em questão e a situação de comunicação em que o texto será produzido, ou seja, reconhecer quem produz, para quem se escreve, com que objetivo, onde é produzido, quando e do que se trata. Portanto, ao mobilizar essas capacidades, enquanto analisamos ou produzimos determinado gênero textual, podemos dizer, por sua vez, que estamos mobilizando as capacidades de ação.

As capacidades discursivas tratam da maneira como o texto está organizado e do conteúdo temático, isto é, do que é dizível nesse gênero. Vale ressaltar que, para que o aluno tenha condições de identificar esses elementos, ele precisa mobilizar suas capacidades de ação, no sentido de conhecer as características do gênero textual em questão, independentemente da sua intenção: análise ou produção de um texto.

Ao dominar e conhecer as características do gênero textual, o aluno terá condições de escolher quais estruturas linguístico-discursivas utilizará ao produzir seu texto. Ele também poderá utilizar o vocabulário adequado ao contexto de produção, bem como fazer uso de adjetivos, frases nominais e outros elementos que caracterizam o gênero textual estudado.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de uma SD do gênero paródia de contos de fadas. Para tanto, pautamo-nos nas contribuições teóricas de autores que consideram o caráter constitutivo da linguagem: por um lado, aqueles que abordam o trabalho de produção de texto com base no dialogismo; por outro, autores da Escola de Genebra, os quais direcionam seus estudos de produção oral e escrita via sequências didáticas.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi realizado um trabalho com uma turma de alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede particular de Curitiba. A pesquisa foi desenvolvida com o apoio de uma professora denominada, nesse trabalho, como *professora parceira*.

Dividimos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam nosso trabalho de pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento humano, processo que ocorre por meio da mediação semiótica e das relações sociais, culturais e históricas, de acordo com Vigotski (2007). Para esse autor, o homem é um ser histórico e cultural e, por isso, deve ser visto em sua totalidade, considerando que o sujeito participa ativamente de sua própria história. Também discorremos sobre as concepções de linguagem assumidas no trabalho, dialógica e interativa, consideradas pela perspectiva enunciativo-discursiva, cujo principal representante é o russo Mikhail Bakhtin, (2014). Esse autor considera que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso levar em consideração a natureza dialógica do enunciado e o contexto social em que ele é produzido.

No segundo capítulo, discutimos sobre o trabalho de produção textual na escola, passando da mecanização (no que se refere aos estudos voltados à nomenclatura e à estrutura gramatical) à significação (verdadeiro sentido da escrita). Nessa seção, utilizamos como aporte teórico autores que consideram o caráter constitutivo da linguagem e que discutem sobre o trabalho de produção de texto, a partir do dialogismo e das sequências didáticas como possibilidade de desenvolver diferentes capacidades de linguagem nos alunos.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, isto é, os objetivos do trabalho, o contexto em que a investigação foi realizada, e também como se deu a produção, seleção e análise dos dados. Na sequência, apresentamos as análises dos dados obtidos durante a realização da pesquisa e as respostas encontradas às questões que nortearam o trabalho. Encerramos, apresentando algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA, CULTURAL E ENUNCIATIVA

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiarão o trabalho de pesquisa. Iniciamos, discutindo sobre o desenvolvimento humano que se dá por meio da mediação semiótica e das relações sociais, culturais e históricas. Em seguida, apresentaremos a concepção de linguagem assumida no trabalho, dialógica e interativa, conforme é considerada pela perspectiva enunciativo-discursiva, que tem como principal representante o russo Mikhail Bakhtin.

1.1 Linguagem e desenvolvimento humano

Para trabalhar com o texto e investigar quais são as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos sujeitos, através de uma sequência didática, torna-se necessário, primeiramente, compreender como se processa a internalização das funções psicológicas superiores. Para isso, assumimos a perspectiva histórico-cultural, que tem como principal representante Lev. Vigotski, teórico que apresenta uma abordagem sociointeracionista, considerando que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações, sejam elas intra ou interpessoais, e das trocas entre o indivíduo e o meio.

Para Vigotski (2007), o ser humano é um ser histórico e cultural e deve ser visto em sua totalidade, e não de forma fragmentada. Sua teoria considera o sujeito com base nas condições social, cultural e histórica, que participa ativamente da construção de sua própria história.

Dedicou-se também ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que se referem a mecanismos intencionais, de ações conscientes e controladas como capacidade de planejamento do ser humano, sua memória voluntária e sua imaginação. Sendo assim, compreender a questão da mediação que caracteriza a relação do ser humano com o mundo e com os outros indivíduos é de fundamental importância, justamente porque é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

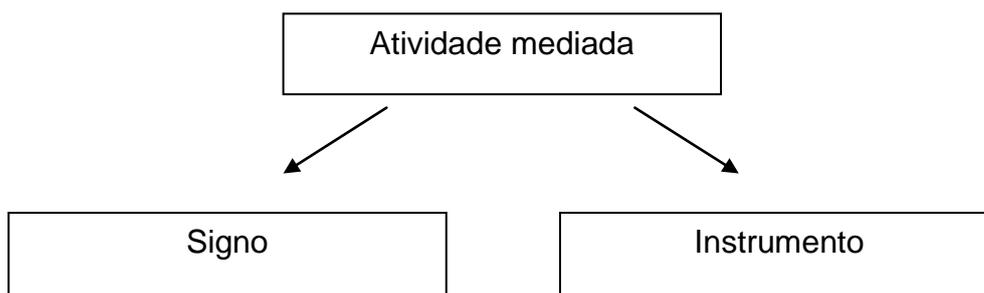
A percepção histórica e crítica da realidade de Vigotski fundamenta-se na obra de Marx, pois o psicólogo acreditava que os métodos e os princípios do materialismo

histórico e dialético eram importantes para discutir os paradoxos científicos que se impunham na época. Para Vigotski, a psicologia histórica pode ser entendida sob dois aspectos: um voltado à abordagem dialética e outro à história do ser humano. O primeiro considera que todas as coisas têm sua história, é o materialismo dialético; o segundo se refere ao materialismo histórico. Vigotski defendia a ideia de que o comportamento humano deveria ser estudado tanto em seus aspectos biológico quanto social, cultural e histórico, pois as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento do ser humano determinam que tipo de pessoa ele se constituirá.

Em vista disso, as pesquisas pautadas nos estudos de Vigotski direcionam-se ao funcionamento da mente e da consciência nos processos de constituição do sujeito, nos diferentes contextos e condições sociais. Para ele, o sujeito é considerado como objeto da psicologia que se constitui nas e pelas relações sociais. Falar do processo externo significa falar do social, ou seja, quando tratamos das funções psicológicas superiores consideradas externas, significa que essas funções são sociais.

Vigotski (2007) criticava a psicologia da época que valorizava apenas as funções elementares que se caracterizavam como reflexos, apresentando os referenciais comportamentais fundamentados nos estudos baseados no estímulo-resposta, sem considerar as funções psíquicas superiores, as quais são essencialmente humanas. Para esse autor, quando a criança nasce, ela possui funções psicológicas básicas – ou elementares –, mas durante o processo de interação social da criança com os adultos, com as outras crianças e com o meio, essas funções elementares se transformam em funções superiores, portanto não devem ser consideradas isoladamente. Em sua teoria, buscou compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde sua gênese. Ele também afirmou que se faz necessário considerar o processo de desenvolvimento, e não apenas o produto final, pois, para ele, é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem estudar o processo (VIGOTSKI, 2007).

Segundo Vigotski, nesse processo, é importante o papel dos instrumentos e dos signos, uma vez que a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas uma relação mediada (ZANELLA, 2007). Embora estejam mutuamente ligados, ainda que separados, tanto signo quanto instrumento possuem pontos em comuns e também apresentam diferenças básicas. Quanto às semelhanças, podemos nos ater à função mediadora que os caracterizam (VIGOTSKI, 2007, p. 54), conforme mostra a figura a seguir:



(VIGOTSKI, 2007, p. 54)

A principal diferença existente entre o signo e o instrumento consiste nas diferentes maneiras com que ambos orientam o comportamento humano. Como afirma Vigotski (2007, p. 55),

[...] a diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar, conforme já explicitou Vigotski (2007), que o signo age como instrumento da atividade psicológica, isto é, é por meio do signo que o sujeito desenvolve as funções psíquicas superiores e se constitui nas práticas sociais. E é essa capacidade que o diferencia dos primatas. Segundo o autor,

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VIGOTSKI, 2007, p. 12)

O signo pode ser definido como elemento que representa objetos ou situações. Dentre os signos, por exemplo, a linguagem tem um importante papel de mediação na internalização das funções mentais superiores (SMOLKA, 1995). E o instrumento é um elemento que intercala o trabalho e o objeto de seu trabalho para, assim, aumentar as possibilidades de transformação da natureza. Vigotski trabalha com essas mediações

fazendo uma comparação entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação da natureza e o papel dos signos (instrumentos psicológicos), que auxiliam na atividade psicológica.

Além de controlar o próprio comportamento, a criança passa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, o que, conseqüentemente, gerará nova forma de agir e nova forma de comportamento humano. Ao se deparar com um problema, a criança, na busca de uma possível solução, é capaz de empregar diferentes estímulos usando como instrumentos não apenas os objetos que estão a sua volta, mas também as palavras.

Isso se processará a partir do momento em que os signos são internalizados, ou seja, no momento em que eles são significados e “ressignificados”, por meio de determinada relação com o outro. É quando há uma reconstrução interna de uma operação externa. Esse fenômeno pode ser observado no simples gesto em que a criança aponta para algo, como exemplifica Vigotski (2007). A princípio, esse gesto pode ser considerado apenas como uma tentativa sem sucesso de pegar um objeto que está além do seu alcance, na medida em que estica suas mãos na sua direção, mas o fato de mover seus dedos (movimentos que se assemelham ao ato de pegar), na tentativa de alcançá-lo, não significa que esteja apontando para o objeto. Quando a mãe se aproxima para auxiliá-la, percebe esse movimento dos dedos da criança e o entende como um gesto de apontar. No entanto, somente quando a criança for capaz de associar o movimento à situação é que, de fato, poderá compreender esse movimento como um gesto de apontar. O ato de pegar torna-se então o apontar, no sentido de estabelecer relação com o outro, que pode ajudá-la a pegar esse objeto.

Dessa maneira, é na relação com o outro que a criança constitui as funções psicológicas superiores. O grupo social, por meio da linguagem e dos sentidos construídos, influencia nos gestos e nas ações da criança, possibilitando que ela avance da fase em que dependia exclusivamente dos signos externos a um processo puramente interno. Isso não significa que ela deixou de ter qualquer tipo de dependência em relação aos signos, mas que avançou para um nível superior de abstração, apropriando-se de formas culturais.

Vigotski (2007) denomina o processo de apropriação da cultura humana pela criança de *internalização*. Esse processo consiste em várias transformações, a saber: inicialmente, há uma transformação de uma operação externa, que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. O processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; conforme cita o autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 58)

A transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultado de eventos ocorridos durante o desenvolvimento humano. Portanto, vale destacar que a internalização das formas culturais do comportamento envolve a reconstrução das atividades psicológicas, tendo como base a operação com signos. Segundo o autor,

[...] os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior. (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No entender do autor, todas as atividades cognitivas do ser humano ocorrem de acordo com sua história e o constituem como indivíduo. O sujeito é, pois, produto das relações que estabelece com o meio em que se insere, o que, certamente, determinará sua forma de pensar e de agir diante das situações que são apresentadas a ele. Vigotski (2007) considerava a língua como um instrumento capaz de viabilizar a comunicação entre os indivíduos que constituem a sociedade. Para ele, sem linguagem, o ser humano não é social, não é histórico nem cultural. É, portanto, a linguagem que o torna humano e social. E, nesse contexto, vale ressaltar e aprofundar um pouco mais a discussão na relação existente entre aprendizado e desenvolvimento.

Vigotski (2007) defendia a ideia de que a criança não passa a aprender somente quando começa a frequentar o ambiente escolar, mas, sim, em qualquer situação de aprendizado em que ela se defronte. No entanto, há algumas diferenças relevantes e que devem ser consideradas entre o aprendizado pré-escolar e o escolar. Uma delas se deve ao fato de que o aprendizado não escolar não é sistematizado, e o escolar é sistematizado. Porém, este não é o único fator a ser considerado, devemos considerar também que o aprendizado escolar produz algo fundamental e novo no desenvolvimento da criança, a zona de desenvolvimento proximal. Para que possamos entender como

esse desenvolvimento se dá, se faz necessário considerar os níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal da criança.

O nível de desenvolvimento real se refere à idade mental da criança, a capacidade mental que a criança possui, ou seja, corresponde a tudo aquilo que ela é capaz de fazer por si mesma, sem interferência. O nível de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, porém que se encontram em processo, em desenvolvimento, em estado de formação. Sendo assim, só podemos determinar o estado de desenvolvimento mental de uma criança se forem considerados os dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal.

Vale destacar que, para compreender como se dá o funcionamento da zona de desenvolvimento proximal, deve-se levar em consideração o papel do outro. O aprendizado desperta no indivíduo vários processos internos de desenvolvimento que ocorrem quando ele interage com outros seres e com o próprio meio, e quando internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Portanto, diante de tais constatações, é possível observar que aprendizado não é desenvolvimento, mas aprendizado resulta em desenvolvimento mental.

Considerando que o autor morreu ainda muito jovem, alguns pesquisadores observaram que o ele não chegou a analisar a produção de significados nas relações dialógicas. Nesse sentido, Bakhtin (2010) tem um espaço privilegiado nesse trabalho.

1.2 Linguagem dialógica: a importância da interação verbal

Para tratar da questão da interação verbal, tomamos como aporte teórico as ideias defendidas por Mikhail M. Bakhtin e demais pesquisadores do seu círculo. Bakhtin e Volochínov (2010), ao estudarem o funcionamento dos signos no processo de interação verbal, apontam que o signo é ideológico por natureza, isto é, reflete e refrata outra realidade. Segundo esses autores, o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. Diante disso, podemos dizer que sem signos não existe ideologia.

Ao analisar essa concepção defendida pelos autores, entendemos que um instrumento pode ser convertido em signo ideológico, como ocorria com os instrumentos utilizados pelos seres humanos primitivos. Esses instrumentos utilizados

por eles geralmente eram repletos de significados, isto é, de símbolos. Uma forma de exemplificar essa relação é o exemplo dado pelos próprios autores, referente ao pão e ao vinho:

O pão e o vinho, por exemplo, tornaram-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é de maneira alguma um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação entre eles. O pão possui uma forma particular que não é apenas justificável pela sua função de produto de consumo; essa forma também possui um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (por exemplo o pão com a forma de número oito ou de uma roseta). (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 32)

Para Bakhtin e Volochínov (2010), os signos refletem e refratam sempre outra realidade e não devem ser considerados apenas como reflexos dessa realidade, mas como parte, um fragmento dessa realidade, um fenômeno do mundo exterior. A consciência individual, segundo os autores, está repleta de signos e só se torna coletiva-social quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) no processo de interação social.

A existência do signo é a materialização da comunicação no momento da interação social, que ocorre por meio da linguagem. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. A palavra, nessa ótica, é considerada como fenômeno ideológico por excelência, é um meio de relação social.

Dessa forma, Bakhtin e Volochínov (2010) consideram que, para ser possível observar o fenômeno da linguagem, é preciso levar em consideração a natureza dialógica do enunciado e o contexto social em que ele é produzido. Ao conceber a linguagem dessa maneira, os autores revolucionaram os estudos da linguagem de sua época, contrapondo suas ideias a duas orientações do pensamento filosófico-linguístico em evidência no momento: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

De acordo com os autores, a principal diferença entre essas duas orientações é que a primeira está voltada aos atos de fala, de criação individual, reiterável. A segunda orientação está relacionada ao sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, considerando-a como um sistema estável, imutável, submetido a uma norma.

Ao contrário das duas tendências, que marcaram os estudos linguísticos no início do século XX, Bakhtin e Volochínov (2010) acreditam que o objeto de estudo da linguística deve ser a enunciação, e esta é de natureza social. Para eles, o locutor serve-se da língua para atender as suas necessidades enunciativas concretas em um contexto

ideológico. Além disso, a língua é, diante desse contexto, direcionada a um interlocutor, de forma que toda palavra aborda duas faces, ou seja, procede de alguém para alguém e se constitui da interação entre o locutor e o ouvinte. Isso significa que o sujeito falante (locutor) adapta sua fala ao interlocutor e ao contexto em que está inserido.

Assim, a enunciação, para Bakhtin e Volochínov (2010), é produto da interação social, seja pelo ato de fala³, seja pelo contexto mais amplo. O diálogo é uma forma importante de interação verbal, pois vai além da comunicação em voz alta de pessoas que estão frente a frente. O diálogo, na perspectiva bakhtiniana, é compreendido como todo enunciado que dialoga com outros discursos na cadeia de comunicação verbal. Portanto, o processo de evolução da fala, entendida em seu sentido mais amplo, como processo de atividade de linguagem interior e exterior não tem início nem fim em um discurso, pois todo enunciado está inserido em uma cadeia ininterrupta, que ocorre por meio da interação social entre seus interlocutores.

Barros (2007), ao estudar o conceito de dialogismo de Bakhtin, mostra ser imprescindível dividi-lo em dois e assinalar o papel que cada um deles assume no estudo do texto e do discurso. A autora discorre sobre o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

Em relação ao diálogo entre interlocutores, a estudiosa da linguagem o define por meio de alguns aspectos. Primeiramente, considera o diálogo como o princípio fundador da linguagem, como instrumento de comunicação. Outro aspecto destacado é que o sentido do texto e a significação das palavras se definem com base na relação entre os sujeitos e na compreensão e na interpretação dos textos. Destaca ainda que a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, mas constitui os sujeitos produtores dos textos (BARROS, 2007, p. 26). Ressalta ainda a relação entre os sujeitos e a relação do sujeito com a sociedade, como ser social, histórico e ideológico.

Com base nas ideias de Bakhtin, quando se trata da questão da comunicação verbal entre os sujeitos, é importante considerar os elementos que caracterizam os discursos, no que se refere a gêneros, profissão, camada social, idade e região (dialetos), bem como a concepções de locutor e interlocutor da comunicação, pois eles devem ser

³ Considera-se como atos da fala a produção de um enunciado linguisticamente funcional, em determinado contexto de interação comunicativa, para realizar uma ação. Comunicar não é apenas uma forma de solicitar compreensão para o que o emissor diz, mas também uma forma de este influenciar o receptor. Um ato de fala é, em simultâneo, fala (ato locutório) e ação (ato ilocutório).

vistos como seres sociais construídos pela interação entre eles e pelas relações que estabelecem na sociedade.

Quanto ao diálogo entre os discursos, Barros (2007) defende o ponto de vista de que todo enunciado não pode ser considerado individualmente, uma vez que envolve pelo menos dois interlocutores, seres que são sociais e mantêm relações com outros discursos. Segundo ela, para os autores do Círculo de Bakhtin, o enunciado-discurso deve ser considerado em relação a dois aspectos: o fato que vem da língua e aquele que vem do contexto. Isto é, devemos considerar a relação entre os textos/discursos, considerando-os como um tecido em que circulam muitas vozes que, por sua vez, se completam, se complementam e respondem aos questionamentos feitos entre si. E também em relação ao aspecto ideológico dos discursos, no sentido de observar o momento histórico em que ocorrem.

É nesse sentido que o autor considera a linguagem como dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente as relações dialógicas e ideológicas do discurso. O dialogismo é, nesse enfoque, o princípio constitutivo da linguagem e dos sentidos dos enunciados, manifestando-se em textos em que podemos ver a polifonia, isto é, “em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem” (BARROS, 2007, p. 33). Os discursos autoritários, por sua vez, são aqueles em que:

abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar. (BARROS, 2007, p. 34)

Podemos observar, com base nesses conceitos de dialogismo, que a alteridade define sua identidade, pois o outro é imprescindível para sua concepção. Não há como pensar no ser humano sem pensar nas relações que ele estabelece com o outro. A vida por si só é um diálogo, portanto viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder (TODOROV, 1981, *apud* BARROS, 2007). E, conforme citam Bakhtin e Volochínov (2010, p. 116),

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

estritos. Não pode haver interlocutor abstrato, não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado.

A língua, em função de seu interlocutor, tem importância muito grande e contempla dois aspectos relevantes. Ela é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém quanto de se dirigir a alguém, ou seja, é o produto da interação entre o locutor e o leitor/ouvinte, servindo como ponte que liga e une esses dois indivíduos a um território comum. Sendo assim, a enunciação é o produto da interação social, meio de expressão, que pode se tratar de uma situação imediata ou de um contexto mais amplo.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que a língua evolui historicamente (BAKHTIN, 2014). Essa evolução se dá por meio das formas e dos tipos de interação verbal em que se realizam, dos atos isolados de fala e das formas de interpretação linguística habitual. Nesse processo de mudança, tanto as relações sociais, a comunicação e a interação verbal quanto as formas dos atos da fala evoluem e mudam as formas da língua (BAKHTIN, 2014).

Por essas razões, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da comunicação, no que se refere ao conteúdo temático, ao estilo de linguagem e à construção composicional. Os campos de utilização da língua elaboram os tipos de enunciados que são denominados por Bakhtin (2014) de gêneros do discurso. Para o autor, em cada esfera existem e são empregados determinados gêneros que correspondem às condições específicas das referidas instâncias. Todo texto, portanto, pode ser considerado um objeto dialógico, que se materializa em determinado gênero discursivo⁴ e serve de função comunicativa a determinada esfera da atividade humana.

Segundo Bakhtin (2014), cada uma das esferas humanas contém um repertório de gêneros do discurso, e à medida que essas esferas se desenvolvem e ficam mais complexas, os gêneros de cada uma delas também se ampliam e se modificam. Portanto, ao considerarmos a infinidade de atividades humanas e de gêneros discursivos existentes para atender essas atividades, a língua ocupa um lugar de destaque nessa análise.

Por serem utilizados nas mais diversas esferas de comunicação social, os gêneros do discurso foram classificados por Bakhtin (2014) em dois grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são considerados pelo autor

⁴ Gênero discursivos é uma terminologia utilizada nos escritos de Bakhtin, porém os autores de Genebra consideram a expressão *gênero textual* ou *gêneros de texto*.

aqueles mais simples, próprios do cotidiano. Os gêneros secundários referem-se às situações mais complexas que se constituem por meio dos gêneros primários.

Considerando as especificidades do enunciado em suas esferas de circulação, a “responsividade” é, com certeza, sua peculiaridade primeira, uma vez que o leitor/ouvinte, no processo de comunicação verbal, sempre adota uma atitude responsiva ativa. De acordo com o contexto, ele pode concordar, discordar, completar e adaptar sua fala, e a atitude do leitor/ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão. A compreensão da fala e da escrita está sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa e, dessa forma, o leitor/ouvinte se torna também locutor.

Os construtos vigotskianos e bakhtinianos sobre o desenvolvimento e a linguagem possibilitam pensar no atual contexto da escola e acreditar que cabe ao professor o papel de possibilitar um ensino de língua voltado à dialogicidade e à interação. Isso pressupõe considerar os textos orais e escritos como objeto de ensino, e os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino tanto de textos orais quanto de textos escritos. No entanto, para tornar didático o ensino do gênero, faz-se necessário adotar uma metodologia que possibilite aperfeiçoar as capacidades de linguagem do aluno, por meio de estratégias de ensino diferenciadas, proporcionando-lhe assumir seu verdadeiro papel ativo nessa tarefa. Com base em construtos teóricos supracitados, na sequência de nosso estudo problematizamos a prática de produção de textos na escola.

CAPÍTULO 2 – DO ENSINO DE REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, discutiremos a prática de produção textual na escola, passando da atividade de mecanização (no que se refere aos estudos voltados à nomenclatura e à estrutura gramatical) à significação (verdadeiro sentido da escrita). Para tanto, nos apoiaremos em autores que consideram o caráter constitutivo da linguagem e que discutem o trabalho com a produção de texto, tendo o dialogismo e as sequências didáticas como possibilidades de desenvolver diferentes capacidades de linguagem nos alunos.

2.1 A produção de textos na escola: da mecanização à significação

As aulas de Língua Portuguesa na escola, tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM), sempre estiveram marcadas por um ensino voltado ao estudo de nomenclaturas e da gramática tradicional, talvez até pelas fortes influências dos estudos da linguagem pautados na norma (no objetivismo abstrato) ou na fala individual (no subjetivismo idealista).

Vale então ressaltar que muitas aulas foram e ainda são planejadas para a realização de treinos de exercícios de modo mecânico e sem qualquer tipo de interação ou reflexão sobre a escrita, mesmo se tratando de aulas voltadas à escrita de textos, ou mais popularmente conhecidas como *aulas de redação*. Segundo Buzen (2006), ainda hoje há nas escolas brasileiras professores específicos para administrar aulas de redação e eles têm como objetivo ensinar seus alunos a escrever narrações, descrições e dissertações.

Em grande parte dessas atividades, não há preocupação com a mensagem, com as informações que o aluno tem a dizer em relação a dado assunto. Ao contrário, a preocupação exclusiva na prática da escrita está voltada a sanar eventuais dúvidas relacionadas ao registro ortográfico e ao emprego das regras gramaticais. Em síntese, consiste em uma atividade mecânica que, na maioria das vezes, serve de avaliação, pois o professor aponta os erros e atribuiu nota aos textos dos alunos. Nessas condições, observamos que a atividade de escrita se torna apenas um exercício escolar que se presta à avaliação de um produto, a redação, sem nenhum tipo de interação e diálogo efetivos

entre os sujeitos envolvidos, desconsiderando todo o processo que constitui a prática da escrita.

Tal prática perdurou até os dias atuais. Inclusive foi instituído o Decreto Federal n.º 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que prescrevia orientações sobre a prática de redação nas escolas, principalmente no EM. Esse decreto passou a vigorar a partir de janeiro de 1978. Nele, também ficou determinado que as instituições de Ensino Superior que realizavam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação para seus candidatos. Desde então, produzir textos tornou-se uma preocupação não só da comunidade escolar, mas também de muitos estudantes, demonstrando ser um ensino voltado especificamente para atender às exigências escolares.

Inicialmente, essa medida acirrou a preocupação em avaliar se os candidatos apresentavam capacidades de se expressar por escrito, porém vários estudos e pesquisas de autores da área, tal como Geraldi (1984), Brito (1984), Moretto (2013), entre outros, mostram que o problema não está na dificuldade meramente linguística, mas se trata de uma deficiência no processo de ensino realizado em sala de aula ao desenvolver tal atividade. Há uma inadequação na proposta aplicada que, por sua vez, compromete o resultado final.

Nesse processo, a falha está no papel do aluno e também na metodologia utilizada pelo professor. Quanto ao aluno, podemos destacar o fato de ele não se assumir como sujeito-autor ao produzir seus textos, porque as atividades propostas nas aulas de português não lhe dão a oportunidade de se colocar no papel de autor e de expressar o que realmente sente em relação ao que é escrever. E ao professor, especialmente o de Língua Portuguesa, cabe a responsabilidade de escolher e selecionar atividades adequadas, que possibilitem ao aluno conhecer os mais diversos gêneros textuais e suas características, o que leva o aluno a ser capaz de não apenas compreendê-los, mas de produzi-los, adequando-o às diversas situações sociais a que se destina. Sendo assim, deixa apenas de cumprir o mero papel de reprodução que, por vezes, é o que a instituição escolar faz. Diante desse cenário:

Felizes de nós se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental. (GERALDI, 1984, p. 120)

Ao observar as práticas de ensino de escrita, percebemos que, tradicionalmente, elas têm sido utilizadas para conferir se o aluno domina as regras gramaticais da língua padrão, portanto, emerge a necessidade de rompermos com esse discurso monológico da escola e criar possibilidades para que tanto o objeto de estudo quanto a metodologia das aulas de português abram ao aluno o espaço e o direito de dizer aquilo que quer dizer, considerando a quem dizer, para então saber identificar o modo adequado de se expressar. Nesse sentido, ao assumir o texto como objeto principal das aulas de língua, precisamos reavaliar as estratégias empregadas no exercício de produção textual, a fim de tornar para o aluno uma atividade interessante, divertida, prazerosa e significativa.

De acordo com Geraldi (1984), ensinar língua não é ensinar somente a gramática da língua, menos ainda por meio de exercícios descontextualizados e mecanizados. É preciso considerar, conforme aponta o autor, que é próprio da linguagem seu caráter interlocutor, como meio de interação entre os seres humanos. Sendo assim, os professores de língua devem levar em consideração que, em todo texto, há sempre um locutor e um interlocutor que participa ativamente do processo de comunicação verbal. É nessa relação que os sujeitos se constituem e criam possibilidades de diálogo. O diálogo, na concepção de Bakhtin, não se limita à comunicação entre as pessoas, mas a todo processo de comunicação verbal. Bakhtin e Volochínov (2010) dizem que enunciação,

por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 123)

Sendo assim, o discurso não deve ser considerado como algo definido e estável, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade, em constante movimento, inacabado, dotado de “diversas vozes”, vindas de outros discursos – o discurso de outro (interlocutor) posto em cena pelo enunciador ou o discurso do enunciador colocando-se em cena como outro –, e que, por meio dessas relações entre interlocutores, há a construção de sujeitos produtores de sentidos. Conforme diz Bakhtin (2014, p. 29),

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa** (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude **responsiva**

ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKTHIN, 2014, P.290)

Dessa forma, a atividade escrita não se restringe a um exercício mecânico, cujo objetivo é apenas atender as exigências escolares. Nós, professores de língua, juntamente com os estudiosos da linguagem, precisamos encontrar caminhos para que o estudante compreenda e produza textos com base em suas práticas sociais.

Foram por essas razões que – por meio dos estudos bakhtinianos, que levam em conta a concepção de linguagem sob uma perspectiva dialógica e interativa, considerando que sujeitos de diferentes condições sociais, históricas e culturais interagem e mutuamente se constituem –, em 1997, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais defendem o trabalho de produção de textos com a finalidade de formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997). Por isso,

considerando a complexidade e a variedade de textos, mais especificamente de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea, e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação social, é possível entender a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) atribuem ao uso desse material no ambiente escolar. Esse documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos nos diferentes campos discursivos que o aluno precisa dominar para exercer sua efetiva participação no meio social. (GERALDI, 1998, p. 135)

Seguindo essa linha teórica, Moretto (2013) defende ser imprescindível que se crie em sala de aula, especialmente nas aulas de produção de texto, um espaço dialógico em que diferentes sujeitos, com variadas condições sociais, históricas e culturais, possam interagir entre si. Na sala de aula, tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, construindo assim um espaço de interlocução e de interação social.

Nas últimas décadas, pesquisadores e profissionais da área de educação têm reavaliado os modelos de ensino até então utilizados, e seus estudos têm influenciado de maneira significativa o ensino da língua materna. Os textos conquistaram lugar de importância no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, pois são resultados das atividades verbais dos sujeitos atuantes e das condições nas quais eles se inserem.

Diferentemente do que ocorria na realidade sócio-histórica que nos antecedeu, quando os professores eram considerados como a elite cultural e os alunos a elite social Molina (1987, e com a democratização, o ensino nas décadas de 1970 e 1980, deixou de

ser privilégio de uma minoria e várias classes sociais passaram a frequentar as escolas; em vista disso, a população escolar brasileira cresceu espantosamente. Esse crescimento se deu por conta das políticas educacionais implantadas pelo Governo Federal após a Revolução de 64, aumentando assim as chances de igualdade de condições sociais (SILVA, 1986).

Nesse contexto, conseqüentemente, houve a necessidade de aumentar o número de professores para que tal demanda pudesse ser atendida. Infelizmente, o que acabou ocorrendo foi uma preparação de professores em cursos rápidos, sem uma formação sólida em teoria e prática docente. Outra solução encontrada para resolver o problema do despreparo dos professores foi produzir materiais didáticos (livros e roteiros), que serviriam de suporte para auxiliá-los nesse trabalho. A ideia era preparar mestre e aluno simultaneamente. Aos alunos, seriam oferecidos livros de textos e aos professores, livros-roteiros, a fim de que pudessem se utilizar desses materiais para ensinar seus alunos. Porém, essas medidas estavam apenas contribuindo para a mecanização, a reprodução, em que os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem se dirigiam.

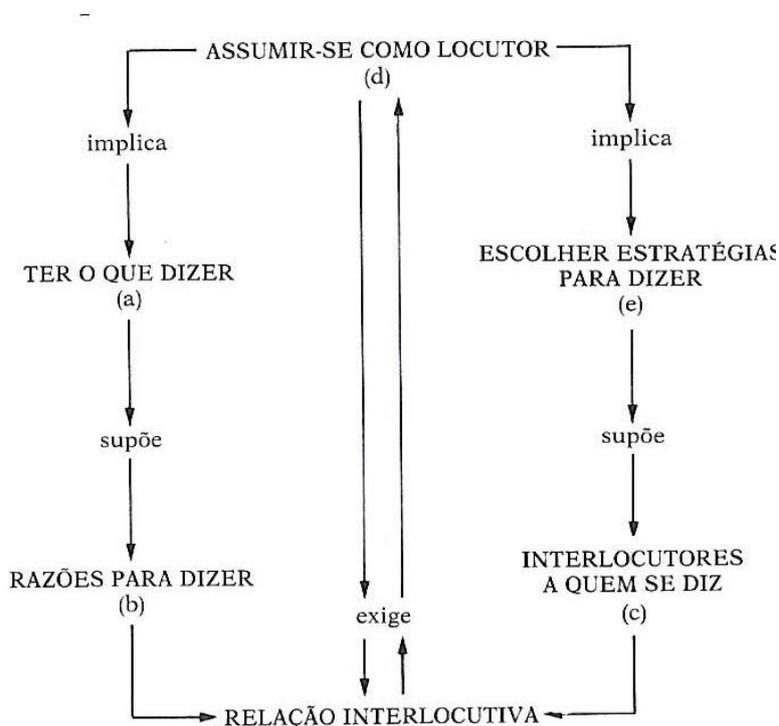
Para contrapor essas ideias e conjecturando que o aluno que se sentava nos bancos escolares trazia consigo conhecimento prático dos princípios da linguagem – o uso de gêneros – e distinguindo as várias situações de comunicação, cabia ao professor desenvolver no aluno as habilidades de expressão e as de compreensão de mensagens ou do conhecimento do sistema linguístico. Portanto, ao ensinar língua ao aluno, o professor estaria ampliando suas experiências e suas oportunidades de conviver em sociedade e de se sentir inserido nesse meio social.

Nessa perspectiva, segundo Geraldi (1997), a produção de textos nesse contexto que antecedeu a década de 1970 passa a ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua porque, para o autor, é no texto que a língua se revela em sua totalidade. O sujeito compromete-se com sua palavra e com sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo não estando consciente (GERALDI, 1997). Assim, no que se refere à proposta de produção textual, o aluno deixa de produzir textos para o professor corrigir e dar nota e passa a produzir textos para dizer algo a alguém, que, algumas vezes, é o próprio professor. Mas, para que isso ocorra, independentemente do gênero em foco, é preciso que o aluno, ao escrever, tenha em mente os seguintes propósitos: o que dizer, por que dizer, para quem dizer. Para que o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz

algo a alguém, precisa ser orientado com atividades e estratégias de escrita que possibilitem essa tomada de posição.

Quando esse trabalho de fato ocorre, ou seja, a devolução da palavra ao aluno, faz dele o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como locutor. O aluno torna-se locutor efetivo e passa a estabelecer relação interlocutora, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Aluno assume-se como locutor efetivo



Fonte: Geraldi, 1997, p. 161.

Isso equivale a dizer que, para o texto cumprir sua função dialógica e interlocutora, se faz necessário ensinar o aluno a planejar sua escrita, em função do que pretende atingir em seu interlocutor. Esse trabalho com a escrita pressupõe várias etapas de reflexão a serem realizadas pelo aluno: etapa de planejamento, etapa da escrita e etapa da revisão (ANTUNES, 2003).

Na primeira delas, etapa de planejamento, torna-se necessário delimitar o tema do texto, definir os objetivos da escrita, escolher o gênero e delimitar os critérios de ordenação das ideias. Isto é, definir como a informação será distribuída ao longo do

texto; prever quem serão os leitores e qual será a forma linguística (mais ou menos formal) que o texto assumirá.

Na segunda etapa, a da escrita, o produtor tem a tarefa de escrever o que se propôs a dizer, levando em conta todas as reflexões usadas na fase anterior. Por fim, na última etapa, a da revisão e da reescrita, o autor faz uma análise do que foi escrito, de modo que possa confirmar se os objetivos foram atingidos, se há unidade temática, coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre as partes do texto, se a linguagem está adequada etc.

Considerando a proposta de escrita defendida por Antunes (2003) referente ao trabalho com o gênero de texto, na próxima seção continuaremos discutindo a produção escrita de diferentes gêneros textuais.

2.2 A produção escrita de diferentes gêneros textuais

Vale ressaltar que as atividades referentes às etapas da produção textual envolvendo planejamento, escrita e revisão, propostas por Antunes (2003), podem ser desenvolvidas por meio de diferentes gêneros textuais, tais como poesia, crônica, reportagem, história em quadrinhos, fábula, paródia, contos de fadas, entre outros. Isso é possível porque quando nos referimos ao texto como objeto de estudo, nos referimos a ele como um todo, ou seja, como uma produção verbal que tem uma função comunicativa, uma função social (KOCH, 2003).

Para que possam desempenhar suas diferentes funções sociais, os textos assumem formatos de acordo com o que se propõem, ou seja, respeitam as características de cada gênero, sua funcionalidade e sua intencionalidade. Portanto, há uma adequação no que se refere ao vocabulário utilizado, à estrutura do texto, à caracterização dos personagens, aos elementos linguísticos e a outros aspectos que devem estar em conformidade com o projeto comunicativo próprio de cada gênero. Nesse contexto, cabe ao professor, especialmente ao de língua materna, criar oportunidades para que o aluno tenha contato com os mais variados gêneros textuais, para que conheça sua estrutura e sua funcionalidade, a fim de produzi-los.

À medida que esses gêneros textuais são trabalhados em aula, considerando seus aspectos e sua funcionalidade, ou seja, levando em conta como escrever e para quem escrever, o estudante reflete o uso dos gêneros textuais nas práticas sociais e, aos

poucos, adquire domínio para deles fazer um uso adequado. Nesse momento, o aprendiz deixa de fazer redação para produzir textos.

Nesse sentido, segundo Schneuwly (2010), o gênero se torna um instrumento para agir em situações de linguagem e, à medida que o sujeito se apropria desse instrumento, ele o transforma. Nesse aspecto, o sujeito constrói novos conhecimentos e diferentes possibilidades de ação. Dolz e Schneuwly (2010) esclarecem que, no processo de aprendizagem de determinado gênero, todo sujeito precisa desenvolver algumas capacidades de linguagem, e, segundo os autores,

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [são]: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 44)

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se em um mecanismo de criação, de reestruturação, em que o sujeito adota estratégias relacionadas às práticas de linguagem disponíveis no ambiente social. Elas implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da língua, em uma situação de comunicação.

Schneuwly e Dolz (2010) partem do pressuposto de que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades do aprendiz. Por serem de caráter intermediário e integrador, os gêneros se constituem como referência fundamental para a construção dessas práticas. Sob esse enfoque, a produção textual é entendida como uma representação do real, ou seja, como maneiras de representação das diferentes realidades, e a interpretação que fazemos com base na nossa situação no mundo, de modo a recriar a realidade. Isso significa que os gêneros textuais devem ser ordenados em uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples até às mais complexas.

Ao considerar a representação dos gêneros na escola, podemos entender que cabe ao professor levar o aluno a dominar os diferentes gêneros, criando situações que analisam e recriam as práticas de linguagem de referência. Com isso, asseguramos ao aluno condições de responder as exigências comunicativas que lhes são impostas. Entendemos que a escola é o espaço de ensino e de aprendizagem das práticas sociais que tornam o aluno capaz de dominar os instrumentos necessários para o funcionamento

de tais práticas. Dessa forma, segundo Schneuwly e Dolz (1997), é importante levar em consideração que:

- o trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a dominar o gênero, a fim de conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo e produzi-lo dentro e fora da escola Schneuwly e Dolz (1997).
- os gêneros possibilitam o desenvolvimento das práticas de linguagem e devem ser trabalhados com o aluno em diferentes situações de comunicação que tenham sentido, para que ele possa dominá-las como de fato elas são.

É necessário construir com o aluno instrumentos que o auxiliem a desenvolver as capacidades necessárias para dominar os diferentes gêneros textuais. Essa prática, no caso da escrita, consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizado com sucesso. Para produzir um texto, se faz necessário ter informações do contexto de produção, de circulação e de recepção do texto, do tema, de sua estrutura composicional e da linguagem a ser utilizada. Uma sequência didática é um dos procedimentos possíveis para esse desenvolvimento. No entanto, antes de desenvolver essa sequência, se faz necessária a construção de um modelo didático do gênero que será ensinado.

A construção de um modelo didático de gênero, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), envolve a identificação das dimensões ensináveis (gêneros orais e escritos) que podem gerar atividades e sequências de ensino. Ele integra novos textos aos textos já existentes. Um modelo didático, de acordo com esses autores, é uma descrição provisória das principais características de um gênero textual, com o objetivo de ensiná-las, que busca orientar as práticas de ensino.

A figura a seguir apresenta as principais características dos componentes do modelo didático do gênero textual.

Figura 2: Modelo didático do gênero textual.



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 49.

O modelo didático ideal deve apresentar o conjunto de recursos que poderá ser transformado em conteúdos de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares, ou seja, uma base de dados que será utilizada para a construção da sequência didática.

Sendo assim, selecionamos alguns textos do gênero paródia de contos de fadas para fazer este estudo, a fim de verificar quais características esse gênero possui, quais são comuns a outros gêneros textuais e quais características podem ser ensinadas, pois, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), é impossível fazer uma sequência didática sem um modelo didático de referência.

Adotando o modelo didático de gênero dos professores suíços, identificamos as seguintes características do gênero paródia de contos de fada:

- ✓ são textos que fazem referência a contos tradicionais da literatura, porém com sentidos diferentes.
- ✓ são textos interessantes e criativos que despertam a curiosidade do leitor.

- ✓ há presença de humor, ironia e/ou deboche.
- ✓ apresenta um desfecho inesperado e surpreendente.
- ✓ geralmente é encontrado em livros de histórias infantis e filmes.
- ✓ o narrador é observador e conta os acontecimentos numa sequência temporal, ou seja, um fato após o outro (na terceira pessoa), ou pode ser narrado em primeira pessoa – narrador personagem.
- ✓ os protagonistas apresentam características que contrastam com outros personagens de histórias conhecidas.
- ✓ há menção ao tempo em que os fatos ocorreram.
- ✓ há caracterização do espaço onde ocorreu a história.
- ✓ há predomínio do tempo passado.
- ✓ a linguagem empregada é a conotativa (figurada) e, muitas vezes, segue o nível informal, prendendo o leitor na trama narrada.

Quanto à estrutura, as paródias de contos de fadas apresentam:

- ✓ **Situação inicial:** os espaços e as personagens são apresentados em uma situação que pode ser de equilíbrio ou de tensão.
- ✓ **Conflito:** início e descrição dos problemas em que as personagens principais serão envolvidas.
- ✓ **Ações das personagens:** são motivadas pela complicação e pelos objetivos das personagens. Os conflitos podem ser resolvidos de uma maneira inusitada, de um modo diferente ou engraçado; podem ser resolvidos por meio do uso de habilidades humanas ou fantasiosas; há razões cômicas para justificar a resolução do conflito e o protagonista pode ou não alcançar seu objetivo.
- ✓ **Desfecho ou resolução:** ocorre quando a complicação é solucionada. É um novo estado de equilíbrio totalmente inesperado e cômico.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos:

- ✓ apresentam adjetivos e locuções adjetivas para caracterizar os substantivos.
- ✓ utilizam verbos no passado (modo indicativo – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito), pois narram fatos já ocorridos.
- ✓ usam expressões ou marcas temporais (advérbios e locuções adverbiais) que situam os acontecimentos numa ordem sequencial.
- ✓ contêm diálogos entre os personagens.
- ✓ é possível modernizar a linguagem e até usar algumas gírias.

- ✓ há diferentes vozes: narrador, personagens – o que justifica o discurso direto e o indireto.

Nesse sentido, considerando essas características e ao realizar o presente estudo, produzimos uma sequência didática para observar as capacidades de linguagem já dominadas pelo aluno e auxiliá-lo a desenvolver as que ele ainda não domina em relação à escrita desse gênero textual.

Para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010), os objetivos de uma sequência didática devem adaptar-se às capacidades e às dificuldades do aluno envolvido no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve analisar essas capacidades antes de iniciar seu trabalho, bem como durante todo o processo de aplicação da sequência didática, permitindo assim a transformação das capacidades iniciais apresentadas pelo aprendiz.

A seguir, serão apresentadas mais detalhadamente as etapas de uma sequência didática, considerando os estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010).

2.3 O trabalho com as sequências didáticas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010) defendem a ideia de que é possível ensinar o aluno a escrever textos e também a se exprimir oralmente, em diferentes situações comunicativas. Todavia, para que essa atividade se concretize, é necessário que o professor organize situações de escrita e de fala em que suas produções possam se transformar em objeto de ensino, pela realização de atividades e exercícios variados e de diferentes situações de comunicação que possibilitam ao aluno desenvolver suas capacidades de linguagem, necessárias para a produção de determinado gênero.

Para os estudiosos, uma sequência didática é um conjunto de atividades organizadas em módulos e relacionadas a determinado gênero textual, que tem como objetivo auxiliar o aluno a dominar melhor determinado gênero textual. Assim, seria possível ao aluno identificar as capacidades de linguagem que ele já desenvolveu e as capacidades que ainda precisam ser construídas, a fim de escrever ou falar de maneira adequada, em várias situações de comunicação. Nesse sentido, o trabalho com as

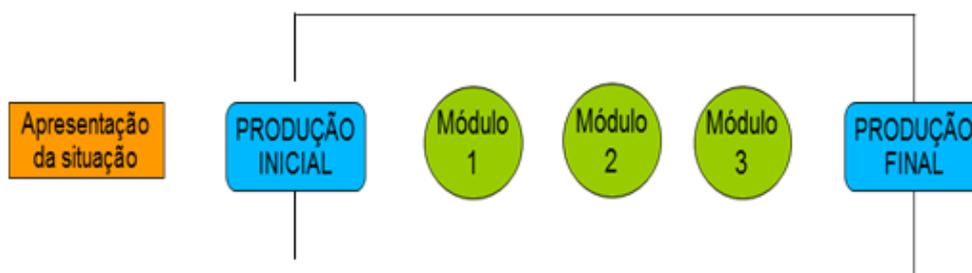
sequências didáticas serve para dar condições de acesso a práticas de linguagem novas ou àquelas que ainda não são dominadas.

Os estudos desses autores mostram que a aplicação de uma sequência didática possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, definidas por eles como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 44). São elas: 1) **capacidade de ação**: leva o aluno a adaptar-se ao contexto e ao referente em foco; 2) **capacidade discursiva**: leva o aluno a desenvolver a construção do texto, isto é, sua organização geral e a forma como o conteúdo está organizado; 3) **capacidade linguístico-discursiva**: leva o aluno a utilizar a linguagem adequada à situação de produção: escolha do vocabulário adequado, da estrutura linguística adequada ao gênero em questão etc. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 44),

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Os autores consideram que uma sequência didática deve apresentar a seguinte estrutura:

Figura 3: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 83.

A seguir, explicaremos cada uma das etapas de uma sequência didática.

2.3.1 Apresentação da situação

No ensino de um gênero por meio de uma sequência didática, a apresentação da situação inicial se refere à contextualização do que será desenvolvido, envolve

discussões sobre o gênero a ser abordado, a quem a produção se destinada, como ela será feita e qual será a função de cada participante. A apresentação da situação

visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero, que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil. (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2010, p. 45)

A apresentação da situação é uma representação de comunicação em que o aluno é levado a entender a atividade de linguagem que será trabalhada em aula. Inicialmente, essa atividade deve ser explicada de forma clara para que o aluno possa compreender como se dará o trabalho. Eles deverão produzir um texto contemplando alguns critérios, tais como: que gênero será abordado, para quem escreverá (quem será o destinatário), de que forma essa produção será realizada (folheto, carta, entre outros modelos) e a definição de quem participará da atividade proposta.

Em seguida, é importante apresentar os conteúdos com os quais os alunos trabalharão nessa produção. Nessa etapa, é imprescindível que o professor forneça todas as informações necessárias para que o aluno conheça a atividade de comunicação que será desenvolvida.

2.3.2 A produção inicial

Ao realizar a produção inicial, compete ao aluno elaborar um texto reunindo o conhecimento que possui do gênero textual em estudo, pois esse texto dará subsídios ao professor para definir não só as estratégias a utilizar, mas também os saberes a serem estudados. A produção inicial possibilita que o docente faça um diagnóstico do que deve ser trabalhado nos módulos (etapa seguinte da sequência didática), identificando as dificuldades presentes nos textos produzidos e que precisam ser trabalhadas nos módulos de forma sistemática e aprofundada, para que, na produção final, o aluno saiba produzir esse gênero, colocando em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, medir os progressos obtidos.

Vale ressaltar que a produção inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento da atividade no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Os autores da Escola de Genebra pontuam que essa é a essência

da avaliação formativa, que não visa à nota, mas possibilita definir a sequência didática, modulá-la e adaptá-la às necessidades reais do aprendiz.

2.3.3 Os módulos

O modelo por meio de sequência didática é desenvolvido por vários módulos, os quais devem ser elaborados pelo professor com base nos dados identificados na produção inicial de seu aluno. Nessa etapa, o professor fornece as ferramentas necessárias para que o aluno possa superar as dificuldades identificadas inicialmente e desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para dominar o gênero em estudo. Para isso, são realizadas atividades de reflexão do contexto de produção do gênero e dos aspectos discursivos e linguístico-discursivos.

É importante propor diferentes atividades em cada módulo, possibilitando ao aluno ter acesso aos instrumentos que ainda não domina ou que demonstra certa dificuldade para atingir o objetivo esperado. Durante a aplicação dos módulos, espera-se que o aluno construa as capacidades de linguagem necessárias para a produção do respectivo gênero.

2.3.4 A produção final

Por fim, na produção final, o estudante produz um novo texto pertencente ao gênero discutido, dando-lhe possibilidade de colocar em prática tudo o que foi trabalhado nos módulos. Nesse momento, o professor observa os progressos realizados. Os autores sugerem que essas observações sejam efetuadas por meio de uma grade de correção. Nela, professor e aluno podem encontrar os elementos que servem de critério de avaliação para a produção do que se entende por um bom texto. As grades também possibilitam avaliar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado, bem como dá a possibilidade de o aluno controlar seu processo de aprendizagem, podendo, de certa forma, avaliar os progressos e os avanços próprios, considerando os objetivos propostos na produção.

Com base nas etapas descritas de uma SD, na continuidade de nosso estudo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o processo de construção da pesquisa⁵. Inicialmente, definiremos a abordagem qualitativa na qual este trabalho se inscreve. Em seguida, apresentaremos os objetivos e o contexto da pesquisa, os procedimentos para a construção dos dados, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados.

3.1 A abordagem da pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e baseada na perspectiva enunciativa. Sob essa perspectiva, o processo de pesquisa está voltado ao estudo das relações sociais. Segundo Flick (2009), os aspectos essenciais que norteiam a pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada dos métodos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos que oferece. De acordo com Flick (2009, p. 25),

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmo, constituindo parte da interpretação.

O pesquisador torna-se parte do processo de pesquisa e não atua apenas como mero observador, ele age e interage com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, considerando que nos inscrevemos em uma abordagem que se pauta, fundamentalmente, nas perspectivas histórico-cultural e enunciativa, cabe ressaltar que as pesquisas que se embasam nessa abordagem,

focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais, centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como ação/interação; tornam possível a

⁵ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, em 02 de março de 2017, sob o número CAAE 62069616.0.0000.5514.

análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo, em que o pesquisador pode ser também protagonista no evento estudado. (GÓES, 1997, p. 67)

Nessa ótica, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material, que tem lugar na dinâmica interativa e implica uma relação entre sujeito-sujeito-objeto. É por meio do outro que o sujeito estabelece suas relações e se funda na relação com o outro, no espaço da intersubjetividade. Essas relações se dão por meio dos signos, em que a mediação pelo outro e pelo signo caracteriza a atividade cognitiva.

3.2 O contexto da pesquisa

O objeto de investigação surgiu no ano 2016, quando atuava como formadora de professores de língua materna em uma instituição de ensino privada. Iniciou quando presenciei o relato de professoras que atuavam no 4.º ano do Ensino Fundamental I, em um dos encontros que temos semestralmente, intitulado *Encontro Pedagógico*. Num momento de troca de experiências, as professoras relatavam a dificuldade que sentiam quando trabalhavam em sala de aula a produção de textos.

Considerando o tempo que dispunham para realizar tal trabalho e os critérios de avaliação previstos para o final de cada trimestre, as professoras manifestavam suas dificuldades em realizar um trabalho efetivo e que contemplasse o verdadeiro sentido da escrita. Na maioria das vezes, o que acabava acontecendo era a aplicação de atividades relacionadas a textos trabalhados anteriormente e a proposta de produção era mais uma atividade de complementação.

Vale ressaltar que nem sempre as dificuldades apresentadas pelo aluno no momento da escrita eram sanadas, pois o trabalho realizado pelo professor se limitava a pontuar suas falhas e orientar para que essas falhas fossem corrigidas pelo próprio estudante ao reescrever seu texto. Em virtude do pouco tempo, na maioria das vezes as propostas de reescritas eram feitas coletivamente, por isso nem sempre atendiam as dificuldades de todos os alunos envolvidos na atividade. Sendo assim, a intervenção do professor no trabalho ocorreria somente na realização da reescrita individual, proposta que só acontece uma vez a cada trimestre, quando era realizada em uma das produções do aluno.

Como coordenadora do grupo em questão, fiquei incomodada com a situação e senti que poderia contribuir realizando uma investigação a respeito do assunto. Ao

conversar com colegas que também atuam na área, constatei que essa dificuldade não é específica de nosso grupo, pois é vivenciada por professores de outras escolas e também de outros anos. De modo geral, o aluno encontra grande dificuldade ao escrever seus textos. Isso pode ocorrer por várias razões: às vezes, por falta de subsídios ou repertório para escrever, ausência de leitura, porque um exercício não faz sentido para ele por ser uma atividade escolar mecanizada ou por não conseguir expressar suas ideias e organizá-las. Foi por meio dessa constatação que optei por investigar uma forma de auxiliar os estudantes na produção de seus textos e de orientar o trabalho dos professores ao realizarem as atividades referentes à produção textual.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos⁶, iniciamos o trabalho, elaborando uma sequência didática de atividades voltadas ao estudo do gênero paródia de contos de fada.

Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas por alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I, por meio da aplicação de uma SD do gênero paródia de contos de fadas. Apresentamos como objetivos específicos: 1) analisar quais capacidades de linguagem (de ação, discursiva ou linguístico-discursiva) relacionadas ao gênero paródia de conto os alunos já dominavam antes da aplicação da sequência didática; e 2) analisar quais capacidades de linguagem (de ação, discursiva ou linguístico-discursiva) relacionadas ao gênero paródia de conto os alunos passaram a dominar depois da aplicação da sequência didática.

Para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a elaboração e a aplicação dessa sequência didática, contamos com a participação de uma professora parceira do 4.º ano do Ensino Fundamental I, que esteve presente durante o processo de aplicação da sequência didática. Nossa proposta de escrita foi assim construída:

- 1) Elaboração pelos alunos de uma produção textual do gênero paródia de contos de fadas, sem apresentar informações mais complexas sobre do gênero (o intuito dessa atividade foi diagnosticar o que o aluno já conhecia das características do gênero).
- 2) Análise da produção inicial dos alunos pela pesquisadora e pela professora parceira.

⁶ Projeto aprovado em 02 de março de 2017, sob o número do CAAE 62069616.0.0000.5514.

- 3) Análise das capacidades de linguagem que os alunos já dominavam e as que ainda precisariam ser trabalhadas
- 4) Elaboração das atividades (módulos) que auxiliariam no desenvolvimento das capacidades de linguagem ainda não dominadas pelos estudantes.
- 5) Aplicação dessas atividades.
- 6) Produção final.

A proposta de escrita da produção final foi a de elaborar um livro de paródias de contos de fadas para uma turma do 3.º ano do Ensino Fundamental I, da mesma instituição de ensino desta pesquisa. Para sistematizar os processos de planejamento, desenvolvimento e análise das atividades realizadas pelos participantes envolvidos, organizamos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas na SD

DATA DE APLICAÇÃO /DURAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS MÓDULOS	CONTEÚDO/ ATIVIDADE	PARTICIPANTES ENVOLVIDOS	PÁGINA EM QUE APRESENTAMOS A ANÁLISE
1.º Encontro 05/06/2017 – 2 horas-aula	—	✓ Apresentação da pesquisadora e do trabalho do projeto de pesquisa a ser realizado nos próximos encontros.	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	—
2.º Encontro 19/06/2017 – 3 horas-aula	—	✓ Produção inicial de um conto de fadas invertendo os papéis dos personagens principais, considerando o que os alunos já sabem do gênero.	Professora parceira e alunos do 4.º ano.	104
3.º Encontro 26/06/2017 – 3 horas-aula	—	✓ Levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos têm do gênero paródia de contos de fadas e as características que foram observadas por meio do modelo didático.	Professora pesquisadora e professora parceira.	67/68

4.º Encontro 03/07/2017 – 3 horas-aula	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da imagem, da capa do DVD do filme de animação <i>Deu a louca na Chapeuzinho 2</i>. ✓ Apresentação do vídeo. ✓ Discussão a respeito da história. 	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	101
5.º Encontro 31/07/2017 – 3 horas-aula	Continuação do Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomada da discussão do vídeo da Chapeuzinho. 	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	102
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de outras imagens de filmes de paródias de contos de fada. ✓ Apresentação das características do gênero paródia de contos de fadas – atividade relacionada à estrutura do gênero. ✓ Elaboração de um cartaz com as características do gênero. 		77
6.º Encontro 07/08/2017 – 3 horas-aula	Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de outros exemplos de paródias de contos de fada: <i>Chapeuzinho Amarelo: o poder emancipador da palavra</i>; e <i>O príncipe desencantado</i>. ✓ Leitura, troca de ideias e discussão a respeito dos textos apresentados. 	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	105 a 108
7.º Encontro 14/08/2017 – 3 horas-aula	Continuação do Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividades relacionadas à linguagem utilizada nas paródias dos contos de fada apresentadas anteriormente e à estrutura desses textos. ✓ Releitura dos textos estudados e preenchimento de um quadro, de forma a sistematizar as principais características do gênero paródia de 	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	108 a 112

		conto de fadas.		
	Módulo 4	✓ Atividades relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos dos textos apresentados (adjetivos; locuções adjetivas; sinônimos; antônimos; ortografia e pontuação).		113 a 115
8.º Encontro 21/08/2017 – 3 horas-aula	_____	✓ Produção final, seguindo um roteiro para a elaboração, de modo a garantir que todos os elementos da estrutura do gênero em estudo sejam contemplados na produção.	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira.	117 a 120
9.º Encontro 25/08/2017 – 3 horas-aula	_____	✓ Avaliação das paródias dos contos produzidas por meio de uma grade de correção preestabelecida, disponível no anexo deste trabalho. ✓ Montagem de um livro das paródias dos contos produzidos pelos alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I para ser apresentado aos alunos do 3.º ano da mesma escola.	Professora pesquisadora e professora parceira.	120/121
10.º Encontro 28/08/2017 – 3 horas-aula	_____	✓ Apresentação do livro de paródias dos contos de fada aos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I da escola.	Alunos do 4.º ano, professora pesquisadora e professora parceira. Alunos do 3.º ano e professora.	_____

Essa sequência didática foi aplicada no final do 1.º semestre do ano letivo de 2017, nos meses de junho e julho, com término no mês de agosto do mesmo ano, tendo como duração de aproximadamente três meses, considerando o período de recesso escolar.

Os encontros foram realizados nas segundas-feiras, porque é o dia que tenho permanência na escola e poderia acompanhar a aplicação das atividades, sem interferir na minha jornada de trabalho semanal. Os encontros ocorreram semanalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa da professora parceira e tiveram uma duração média de duas a três aulas por encontro. Foram ao todo 10 encontros com duração de aproximadamente 30 horas-aula (com 50 minutos cada hora-aula).

Além dos registros dos alunos para a produção dos dados, também foram usadas gravações dos momentos interativos ocorridos durante o processo de aplicação da atividade. As gravações foram transcritas.

Utilizamos um diário de campo para registrar os acontecimentos e as reflexões que ocorreram nesse processo para, posteriormente, analisar o trabalho realizado e constatar quais foram suas contribuições (ou não) para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Fizemos uso dos textos produzidos pelos alunos na etapa final e das demais atividades aplicadas durante o período em que ocorreu a pesquisa.

3. 2. 1 Local onde a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue particular de Curitiba, no Paraná, com uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental I (alunos de 8 e 9 anos de idade), com a participação da professora-regente da turma como parceira da pesquisa. A escola foi fundada em 2006 e desde o início de suas atividades oferece ensino em dois idiomas, inglês e português, para alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O principal objetivo da escola é garantir a qualidade do trabalho pedagógico, bem como dar um atendimento individualizado, já que as turmas são de no máximo 15 alunos na Educação Infantil e 22 no Ensino Fundamental.

A instituição oferece uma estrutura completa e diferenciada para atender as necessidades dos alunos, contando com salas de aulas e móveis adaptados a cada faixa etária, espaço de recreação coberto, refeitório, horta, parque, miniquadra de futebol, biblioteca, sala multimídia e um espaço denominado *circo*. A escola atende alunos da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental II.

A organização didática dos conteúdos é realizada de forma interdisciplinar. Os conteúdos são trabalhados em português e inglês, por meio de uma abordagem diferenciada em cada disciplina, realizando a complementação do conhecimento nas áreas. Os eixos das áreas de conhecimento são baseados nos PCN, que são estabelecidos

pelo Ministério da Educação. Por ser um programa bilíngue, oferece em inglês aulas de Linguagem, Ciências e Matemática, o que diferencia a escola de uma instituição regular de ensino. E justifica a carga horária ampliada a partir do 3.º ano, quando os alunos frequentam a escola meio período três vezes na semana e período integral duas vezes.

As turmas de Educação Infantil são de responsabilidade das professoras-regentes e cada turma, além da professora-regente, possui uma professora auxiliar (estagiária do curso de Pedagogia). No período matutino, há 5 turmas (uma de cada nível e uma de período integral) e no período vespertino, há 8 turmas (sendo duas de cada nível). Ao todo, são 13 turmas neste segmento.

Quanto às turmas do Ensino Fundamental I, elas funcionam no período matutino e são 4 turmas, sendo uma turma de cada série (do 1.º ao 4.º ano); no período vespertino, há 2 turmas de 1.º ano e 1 turma de cada série do 2.º ao 4.º ano, totalizando 9 turmas. No Ensino Fundamental II, há apenas 2 turmas de 5.º ano, uma no período matutino e outra no período vespertino.

As turmas do Ensino Fundamental I e II são administradas por duas professoras-regentes – a regente do regular (que ministra as aulas do currículo da base comum da língua materna) e a regente do bilíngue (que é a professora responsável pelas áreas lecionadas em língua inglesa: *English*, *Math* e *Science*). Trabalham nessa escola 40 professores, 2 coordenadoras pedagógicas (uma em cada turno), 1 diretora-geral; 1 bibliotecária, 1 secretária, 1 recepcionista, 1 auxiliar de coordenação e 12 funcionários de serviços gerais.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

Quanto aos sujeitos participantes da presente pesquisa, foram 15 alunos de uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental I (alunos de 8 e 9 anos de idade), sendo 7 meninas e 8 meninos. As razões pelas quais optei por escolher alunos dessa faixa etária são: o fato de ter trabalhado em anos anteriores com o grupo de professores do referido ano; por estar atuando como professora do segmento e porque o objeto de pesquisa estudado – a produção de textos do gênero paródia de contos de fadas – ser conteúdo desse ano na instituição em que trabalho.

Com relação à trajetória escolar dos participantes da pesquisa, dos 15 alunos, 6 estão na escola desde o maternal; 4 alunos entraram no nível kinder; 3 alunos

ingressaram no 1.º ano do EF I e 2 alunos iniciaram no 2.º ano do EF I, sendo que no 3.º e no 4.º ano nenhum aluno novo ingressou, devido à proposta bilíngue oferecida pela escola.

O nível socioeconômico dos participantes corresponde às classes média e média-alta, e todos os alunos que frequentam a escola moram nas proximidades, ou seja, a escola atende a população do bairro em que está localizada, uma área nobre da cidade. Vale ressaltar que os voluntários da pesquisa têm acesso fácil a livros e estão envolvidos em vários projetos que estimulam e incentivam a leitura.

Além dos alunos do 4.º ano, a pesquisa teve como parceira a professora Gabriela Gonzales de Moraes Moscheto. Ela tem 39 anos e trabalha há 21 anos na área da Educação. Essa professora relatou que desde criança sempre brincava de escolinha e sonhava ser professora. Assim que concluiu o primeiro grau (atual Ensino Fundamental II), ingressou no curso de Magistério na Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus e, desde então, teve a confirmação de que seu sonho se tornaria realidade. Fez o Magistério em Curitiba e, simultaneamente, iniciou estágio em uma pré-escola da cidade como auxiliar de turmas de Jardim I, II e III da Educação Infantil, por três anos consecutivos. Sempre foi aluna e profissional muito esforçada e dedicada, pois sempre procurou aprimorar suas práticas e complementar seus estudos. Participava de todos os cursos que surgiam na área de Educação com o intuito de aperfeiçoar ainda mais sua prática.

Assim que concluiu o curso de Magistério, ela ingressou na graduação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, e assim que concluiu o curso, fez uma pós-graduação em Inovação em Projetos Educacionais: âmbito escolar e não escolar, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Ela foi professora de Educação Infantil da Pré-escola e Escola de Ensino Fundamental Comecinho Feliz – Titã, das turmas de Maternal e de Jardim II, e professora de Matemática, História e Geografia de 1.ª, 2.ª e 3.ª séries por 5 anos. Atuou como professora da Educação Infantil e regente de 3.º, 4.º e 5.º anos na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) por 13 anos e também como professora-regente de 4.º e 5.º anos da escola Little Kids Bilingue, por 2 anos.

Atualmente, além de professora, atua como coordenadora pedagógica de uma escola bilíngue de Curitiba, função que exerce com muito prazer e que lhe dá a oportunidade de auxiliar os profissionais da área pelo conhecimento que possui por já

ter trabalhado com todas as séries do segmento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo a professora, tal experiência lhe proporciona a cada dia aprender muito mais, permitindo-lhe ter uma ampla visão do ensino bilíngue e a faz repensar a sua prática. Ela garante que com sua experiência profissional pôde realizar-se como profissional da Educação e que a cada dia tem a confirmação de que fez a escolha certa quando decidiu se dedicar à formação humana, pois seu trabalho é muito gratificante.

3.3 Procedimentos de análise

Os procedimentos de investigação foram baseados na análise microgenética dos episódios interativos e dos textos produzidos pelos alunos durante a aplicação da SD. Entendemos como episódios interativos dessa pesquisa o recorte temático das discussões realizadas em sala de aula durante a aplicação da SD em torno de um objeto de estudo. Ressaltamos que as unidades temáticas estão relacionadas a três eixos que elegemos para análise que coadunam com nossos objetivos: 1) as capacidades de linguagem que os alunos não dominavam antes da aplicação da sequência didática; 2) o trabalho desenvolvido com as capacidades que precisavam ser desenvolvidas; 3) as capacidades que foram desenvolvidas após a aplicação da sequência didática.

Como esta pesquisa se baseou na perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva, levamos em consideração a necessidade de analisar o processo de aplicação das atividades da sequência, e não somente a análise do objeto, dos resultados. Também ressaltamos a importância de explicar os dados, e não apenas a descrição deles, haja vista a natureza dialética das relações sociais e do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007).

Cabe ressaltar que, considerando esses conceitos, a análise microgenética pode ser definida “como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo” (WERTSCH, *apud* GÓES, 2000, p. 14). É uma espécie de estudo longitudinal a curto prazo, o qual é visto como uma forma de identificar a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo, que destaca o exame dos processos interativos (falas e movimentos) e pistas do que é internalizado.

Na análise microgenética, se faz necessário uma atenção especial aos detalhes, ao recorte dos episódios interativos (nesse trabalho, optamos por fazer por meio de unidades temáticas relacionadas aos eixos de análise), aos relatos minuciosos dos acontecimentos. Essa análise foi realizada com base em gravações de episódios que marcaram os momentos interativos ocorridos em sala de aula.

Para análise dos textos produzidos pelos alunos, utilizamos um quadro síntese, conforme modelo a seguir, para verificar quais capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas os alunos participantes da pesquisa dominavam antes da aplicação da SD e quais capacidades passaram a dominar após a aplicação da SD. Esses dados foram analisados e comparados pela pesquisadora e pela professora parceira com o intuito de verificar os resultados obtidos após a aplicação da SD.

Quadro 2 – Modelo de análise das capacidades de linguagem

CAPACIDADES	CARACTERÍSTICAS A SEREM VERIFICADAS NOS TEXTOS	Texto 1	Texto 2	Texto 3	...	Texto 15
Capacidades de ação	1. O texto produzido está adequado a quem o produz e a quem se destina (alunos do 3.º ano EF I)?					
	2. O texto produzido trata de uma paródia de contos de fadas?					
	3. O texto escrito teve como objetivo narrar uma história?					
Capacidades discursivas	1. O título do texto produzido chama a atenção do leitor?					
	2. O texto produzido se remete a um conto de fadas?					
	3. Há presença de elementos inusitados no texto produzido?					
	4. O texto apresenta descrição do cenário onde ocorreram os fatos?					
	5. No texto há relação das personagens apresentados com as personagens do conto tradicional?					
	6. O texto produzido apresenta humor, graça e descontração nas situações apresentadas?					
	7. O desfecho do texto produzido é surpreendente ou inusitado?					

Capacidades linguístico-discursivas	1. O texto produzido apresenta elementos coesivos (então, depois, mas, até, mesmo, também, ainda)?					
	2. Há ligação entre os parágrafos do texto, indicando uma sequência dos fatos?					
	3. No texto há marcas temporais e coesão verbal?					
	4. Há presença de elementos enunciativos (vozes) no texto produzido?					

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos episódios interativos, as reflexões do diário de campo e os registros realizados pelos alunos durante as atividades que tinham como propósito analisar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Apresentaremos nossa análise por meio dos três eixos anteriores já descritos: 1) as capacidades de linguagem que os alunos não dominavam antes da aplicação da SD; 2) o trabalho com as capacidades de linguagem que necessitavam ser desenvolvidas; 3) as capacidades de linguagem que foram desenvolvidas pelos alunos após a aplicação da SD.

CAPÍTULO 4 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA DESENVOLVER AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NECESSÁRIAS À ESCRITA DO GÊNERO PARÓDIA DE CONTOS DE FADA

Neste capítulo, apresentaremos as análises efetuadas com base em dados produzidos durante a realização da pesquisa de campo, com a professora parceira e os alunos de uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental I. Além do registro dos trabalhos dos alunos, foram utilizadas também para a produção de dados as gravações dos momentos interativos que ocorreram durante o processo de aplicação da sequência didática e suas transcrições, bem como os dados do diário de campo da pesquisadora. Para desenvolver este capítulo, conforme mencionamos anteriormente, a análise dos dados foi produzida por meio de três eixos: 1) as capacidades de linguagem que os alunos envolvidos na pesquisa não dominavam antes da aplicação da SD; 2) o trabalho com as capacidades que necessitavam ser desenvolvidas; 3) as capacidades de linguagem que foram desenvolvidas após a aplicação da SD.

4.1 As capacidades de linguagem a serem desenvolvidas

Com o objetivo de analisar as capacidades de linguagem que alunos de 4.º ano do Ensino Fundamental I já dominam e as capacidades que ainda precisam ser desenvolvidas, por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero paródia de contos de fadas, propomos aos alunos que escolhessem um dos contos de fadas tradicionais já conhecidos: *Cinderela*, *João e Maria*, *Branca de Neve* ou *Bela Adormecida*. Após a escolha feita pelo grupo, as crianças foram motivadas a inverter os papéis das personagens principais e escrever uma história ao contrário. Essa proposta configurou a produção inicial da SD.

Apresentamos o modelo da proposta de Produção Inicial realizada pelos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Proposta de Produção Inicial apresentada aos alunos.

CONTOS DE FADAS

Vamos inverter os papéis dos personagens de contos de fadas que conhecemos e escrever uma história ao contrário?

Escolha uma das inversões citadas a seguir e escreva um conto maravilhoso.



Opção 1: A Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida, pois não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.

Opção 2: Branca de Neve é feia e tem uma raiva danada da rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não ouve seus conselhos e faz amizades com uma turma da pesada.

Opção 3: A Bela Adormecida acha que dormir é a chave para ser bela e jovem. Então, em qualquer hora e lugar, ela dorme... dorme... dorme...

Opção 4: João e Maria não têm um bom coração: abandonaram os pais, velhinhos e sem forças para trabalhar, em uma rua movimentada de uma grande cidade.

Bom trabalho!

¹ FONTE: <<http://lounge.obviousmag.org/escrever/2013/12/16/Contos-de-Fadas.jpg>>. Acesso em: 29/10/2017, às 16h41min.

Fonte: Acervo pessoal.

Vale ressaltar que, para a realização dessa atividade, não houve interferência da professora parceira nem da pesquisadora, pois o intuito era exatamente que os alunos produzissem um texto pelo qual a pesquisadora, em parceria com a professora titular, pudesse identificar as capacidades de linguagem que já tinham sido dominadas na produção escrita do gênero paródia de contos de fadas e também as que ainda precisavam ser desenvolvidas e que norteariam o que seria contemplado nos módulos.

Para a realização da produção inicial, os alunos tiveram cerca de três horas-aula (de 50 minutos cada hora-aula). Durante a atividade, por diversas vezes, os alunos foram buscar os livros de contos de fadas citados anteriormente para fazer consultas. Esses livros foram apresentados antes da proposta de trabalho e deixados à disposição, caso algum aluno desejasse manuseá-los para observar detalhes, ou até mesmo

rememorar parte ou fragmentos da história original. Vale ressaltar que não foi realizada a leitura dos livros de contos de fadas, pois todos os alunos já conheciam as histórias, o que aconteceu no momento da apresentação dos livros. Eles citaram as personagens, o que aconteceu e os fatos que mais chamavam a atenção em cada conto.

A primeira impressão que essa atitude dos alunos mostra é que os contos de fadas tradicionais não são narrativas tão conhecidas e apreciadas pelos alunos, hoje, como já foram em décadas passadas. Atualmente, os alunos optam por outros estilos de literatura, como leitura por prazer, e estão cada vez mais interessados em histórias de ação, mistérios e aventuras. Eles demonstram não terem tanto interesse por histórias de encantamento, em que há príncipes, princesas e elementos mágicos.

Esses fatos foram observados, pois, ao propor a elaboração dos contos maravilhosos em um primeiro momento, os alunos não demonstraram nenhum tipo de interesse ou curiosidade pela atividade, mas quando foi sugerido inverter os papéis e adicionar fatos engraçados e que acontecem no dia a dia das crianças, sentimos empolgação por parte deles. A possibilidade de torná-los mais próximos da sua realidade e de poder mudar seus papéis usando sua criatividade trouxe aos alunos o interesse pela escrita.

Outro fator que contribuiu de forma positiva para a realização da tarefa foi quando a pesquisadora explicou que, durante as semanas seguintes, traria algumas histórias cheias de humor e emoção e, ao final do trabalho, depois de concluído, fariam uma coletânea das paródias dos contos de fadas produzidas pela turma. Essa coletânea seria compartilhada com outros alunos da escola, no caso os alunos de uma turma de 3.º ano, para que eles também pudessem se divertir com os contos elaborados.

No diálogo a seguir, observamos a explicação dada pela pesquisadora a respeito da tarefa a ser realizada e do interesse de alguns alunos em escrever para alguém; no caso desta atividade, para os alunos do 3.º ano.

EPISÓDIO 1 – PARA QUEM ESCREVERIAM UMA PARÓDIA DE CONTOS DE FADAS?

- T01⁷ PJ: *Vocês gostam de histórias cheias de humor e que são engraçadas?*
 T02 Alunos: *Sim.*
 T03 V: *Eu adoro, são as minhas preferidas!*
 T04 PJ: *Então vocês devem se preparar, pois nas próximas aulas trarei várias histórias que farão vocês rirem muito, para compartilhar. Vocês querem conhecê-las?*
 T05 B: *Eu quero, vai ser bem legal.*
 T06 A²: *Eu quero aprender essas histórias para contar para o meu pai e a minha mãe, eles também gostam de histórias engraçadas.*
 T07 PJ: *E que tal deixarmos essas histórias que vocês já conhecem bem engraçadas?* (a professora aponta para os livros de contos que estão apoiados no quadro de giz e que já foram apresentados aos alunos)
 T08 Alunos: *Pode ser!* (alguns alunos não se manifestaram)
 T09 PJ: *E se depois mostrássemos essas histórias para os alunos do 3.º ano, o que vocês acham? Nós poderíamos fazer uma coletânea de contos maravilhosos e apresentar para outros alunos.*
 T10 V: *Nossa, vai ser muito legal, eles verão como nós sabemos fazer histórias engraçadas.*
 T11 C: *Eu acho até que eles vão querer ser do 4.º ano, não é professora?*
 T12 PG: *Isso mesmo, eles vão ficar bem curiosos para saber como vocês estudam e o que vocês aprendem.*
 T13 D: *Professora, minha irmã fica sempre perguntando se é difícil as matérias do 4.º ano, e eu digo que tem que estudar bastante.*
 T14 PJ: *Isso mesmo, crianças, será uma ótima oportunidade para que outros alunos conheçam o nosso trabalho.*
 T15 V: *Nossa, nem acredito que vamos escrever um tipo de livro, como aqueles autores que vêm na nossa escola e dão autógrafa. Será que vamos poder autografar, professora?*
 T16 PJ: *Sim, todos poderão assinar a coletânea. E olha que prazer, eles vão conhecer todos os autores.*

(05/06/2017 – Transcrição da audiogravação)

Nesse excerto, percebemos que os alunos C. (T011) e V. (T015) fazem referência ao verdadeiro sentido da escrita, quando demonstram interesse em escrever algo para alguém. Segundo Bakhtin e Volochínov (2010), a palavra em função de seu interlocutor tem uma importância muito grande e contempla dois aspectos relevantes.

⁷ Os turnos abreviados pela letra T referem-se à alternância dos enunciados dos sujeitos participantes da interação verbal, ocorrida em sala de aula. Para organizar melhor a análise, esses turnos foram numerados. Cabe ressaltar ainda que os episódios selecionados de acordo com os eixos temáticos não estão apresentados na ordem cronológica de acontecimentos dos fatos.

Vale ressaltar também que ao transcrever os episódios, as marcas de linguagem das falas dos alunos e as dos professores foram corrigidas.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como se dirige para alguém, ou seja, é o produto da interação entre o locutor e o leitor/ouvinte, servindo de ponte que une esses dois indivíduos a um território comum.

Para que isso de fato ocorra, se faz necessário que o professor não apenas crie situações de escrita, mas que, ao propor um trabalho que envolve produção textual, independentemente do gênero abordado, precisa saber o que dizer, para quem dizer e o modo adequado de fazê-lo. Quando há esse direcionamento e o ato de escrever se concretiza em função de alguém que escreve para alguém, a escrita torna-se um ato social, e o aluno tem a possibilidade de interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, seja colegas, pais ou outras pessoas. A tarefa que a princípio pode parecer um exercício mecânico e sem sentido torna-se uma atividade mais significativa, portanto atrativa, interessante e prazerosa.

Ao propor aos alunos a produção de uma paródia de contos de fadas que seria compartilhada com os alunos do 3.º ano, essa atividade extrapola o mero exercício citado anteriormente, como uma escrita sem sentido e um exercício de treino, e se torna um movimento real de interlocução e de diálogo, um ato social, um movimento no qual se considera a presença do outro. Nesse momento, o aluno deixa de ser um ser idealizado, que precisa aprender a língua, para se tornar um ser histórico, que está inserido em um contexto que ultrapassa os muros da escola. Um ser que pode dizer o que pensa e sabe de determinado assunto a outro indivíduo.

Ao ter a oportunidade de produzir um texto para alguém, o locutor passa a ter um interlocutor ativo, alguém a quem dirige sua voz. A sala de aula, então, torna-se um espaço de criação, discussão e troca de informações, em que os autores produzem seus textos por meio da interação com o outro. O ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um ambiente dialógico em que indivíduos se apropriam do conhecimento e de suas experiências e que podem compartilhar seus saberes com outros sujeitos.

Assim, baseando-se na teoria bakhtiniana, consideramos a linguagem como constitutiva e dialógica, pois diferentes sujeitos de diferentes condições sociais, históricas e culturais interagem e se constituem mutuamente. Como afirma Geraldí (1997), mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação humana. Ao utilizar estratégias para produzir um texto que enfatizam a interação e o dialogismo, estamos contribuindo para que essas atividades se tornem prazerosas e significativas para os alunos e, também,

permitindo que eles possam refletir em relação ao uso das diferentes linguagens e das formas que podem utilizar para dizer algo a alguém.

Também destacamos aqui a importância de o professor resgatar o interesse pela leitura de clássicos da literatura infantil, pois antes de realizar essa atividade e por ser admiradora de tais histórias, não imaginava que me depararia com a situação em que os sujeitos envolvidos na pesquisa não tivessem interesse nem sabiam da riqueza de detalhes que esses contos clássicos têm a lhes oferecer, no que diz respeito à magia e ao encantamento.

Após a explanação de como se daria a tarefa, foi obtida a primeira produção dos alunos (a produção inicial da sequência didática). De posse dessas produções, a pesquisadora, juntamente com o apoio da professora parceira, fez um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam do gênero textual paródia de contos de fadas. Os dados observados estão indicados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Quadro Síntese de análise das produções iniciais

CAPACIDADES	CARACTERÍSTICAS A SEREM VERIFICADAS NOS TEXTOS	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9	Texto 10	Texto 11	Texto 12	Texto 13	Texto 14	Texto 15
Capacidades de ação	1. O texto produzido está adequado a quem o produz e a quem se destina (alunos do 3.º ano EF I)?	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	2. O texto produzido trata de uma paródia de contos de fadas?	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	3. O texto foi escrito com o objetivo de narrar uma história?	-	+/-	-	-	+/-	-	+	-	-	-	+/-	-	+/-	-	-
Capacidades discursivas	1. O título do texto produzido chama a atenção do leitor?	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	2. O texto produzido remete a um conto de fadas?	-	+	+	-	+	-	+/-	+/-	+	-	+	-	+	-	+
	3. Há presença de elementos inusitados no texto produzido?	-	+/-	-	+/-	+/-	+	-	+/-	-	-	+	-	-	-	-
	4. O texto apresenta descrição do cenário onde ocorreram os fatos?	+/-	-	-	-	+/-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-
	5. No texto há relação dos personagens apresentados com os personagens do conto tradicional?	-	+	+/-	-	+	-	-	+	+/-	-	+/-	-	+	+/-	+
	6. O texto produzido apresenta humor, graça e descontração nas situações apresentadas?	-	+/-	-	-	-	-	-	+	+/-	-	-	-	-	-	-
	7. O desfecho do texto produzido é surpreendente ou inusitado?	-	+	-	+	+/-	-	+	+/-	-	-	+	-	+	+/-	-

Capacidades linguístico- discursivas	1. O texto produzido apresenta elementos coesivos (então, depois, mas, até, mesmo, também, ainda)?	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	2. Há ligação entre os parágrafos do texto, indicando uma sequência dos fatos?	+/-	+	-	+/-	+/-	-	+	+	+	+/-	+	+	+	+	-
	3. No texto há marcas temporais e coesão verbal?	+/-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	4. Há presença de elementos enunciativos (vozes) no texto produzido?	-	+	-	-	+	-	+/-	-	-	-	+	-	+	-	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

+	Atingiu	-	Não atingiu	+/-	Atingiu parcialmente
---	---------	---	-------------	-----	----------------------

Ao quantificar os dados observados no Quadro 4 – síntese da produção inicial, podemos perceber que, no que se refere às **capacidades de ação**, das 15 produções analisadas, 13 textos atingiram o objetivo de estar adequado a quem o produz e a quem se destina (alunos do 3.º ano EF I) e somente 2 textos não atingiram o objetivo. Com relação ao texto produzido, por se tratar de uma paródia de contos de fadas, ocorreu o contrário, pois somente 2 textos atingiram o objetivo, e 13 não atingiram. Quanto ao texto ser escrito com o objetivo de narrar uma história, tivemos a seguinte situação: 1 aluno atingiu o objetivo esperado; 4 atingiram parcialmente e 10 não atingiram.

Quanto às **capacidades discursivas** das 15 produções analisadas, obtivemos os seguintes resultados: 13 textos apresentaram títulos que chamam a atenção do leitor e 2 não apresentaram. Do total, 7 textos se remetem a um conto de fadas, 6 não remetem e 2 remetem parcialmente. Quanto à presença de elementos inusitados, tivemos 9 textos que apresentaram esses elementos, 4 apresentaram parcialmente e 2 não apresentaram. No que se refere à descrição do cenário e onde ocorreram os fatos, 3 textos tinham essas descrições; 2 parcialmente e 10 não tinham. Ao observar se, no texto, havia relação dos personagens apresentados com os personagens do conto tradicional, 5 textos atingiram o objetivo; 4 atingiram parcialmente e 6 não atingiram. Dos textos analisados, 13 apresentaram humor e somente 2 não apresentaram e quanto ao desfecho ser surpreendente ou inusitado tivemos 5 textos que apresentaram essas características; 3 parcialmente e 7 não apresentaram.

E com relação às **capacidades linguístico-discursivas** ao observar se os textos produzidos apresentavam elementos coesivos (então, depois, mas, até, mesmo, também, ainda) tivemos 11 textos que apresentaram e 4 textos não apresentaram. A ligação entre os parágrafos do texto, indicando uma sequência dos fatos tivemos 8 textos que atingiram o objetivo; 3 não atingiram e 4 atingiram parcialmente. Quanto às marcas temporais e coesão verbal, 13 textos tinham; 1 não tinha, e 1 parcialmente. E no que se refere à presença de elementos enunciativos (vozes) no texto produzido, 4 textos apresentaram; 10 não apresentaram e 1 apresentou parcialmente.

Constatamos que, com relação às **capacidades de ação**, é possível identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem o produziu e para quem o produziu. Porém, em alguns textos não é possível identificar com qual objetivo o texto foi produzido e do que se tratava, pois as informações não estão claras. Ao produzir seu texto, o autor não se colocou no papel do leitor para deixar certas informações mais claras e compreensíveis. Quando optou por escrever a história de João

e Maria, o autor tinha em sua mente a história tradicional do conto. Para ele, esse fato estava evidente, mas o leitor não sabia da sua intenção. Como os papéis no texto estavam invertidos e não havia pistas do que se tratava a história, as informações apresentadas não têm sentido para o leitor. Mesmo considerando que seus interlocutores já tenham conhecimento do conto a que se refere e também que já sabem do que se trata, isso não ocorreu. Cabe aqui reforçar a importância de orientar os alunos no momento da escrita para que tenham em mente essa situação e que ao ler o texto, qualquer um possa entender a mensagem transmitida.

No que se refere às **capacidades discursivas** que dizem respeito ao modo como o texto está organizado, podemos afirmar que a maioria dos textos apresenta um título; quanto ao fato de remeterem a um conto tradicional, estabelece uma relação entre as personagens e os contos de origem, bem produz um desfecho inusitado ou surpreendente. Assim, podemos dizer que houve uma tentativa por parte dos autores em fazer essas relações. Acreditamos que eles não tenham conseguido fazer essas relações de forma satisfatória por não terem conhecimento das características do gênero paródia de contos de fadas, pois esses aspectos são específicos do gênero em questão.

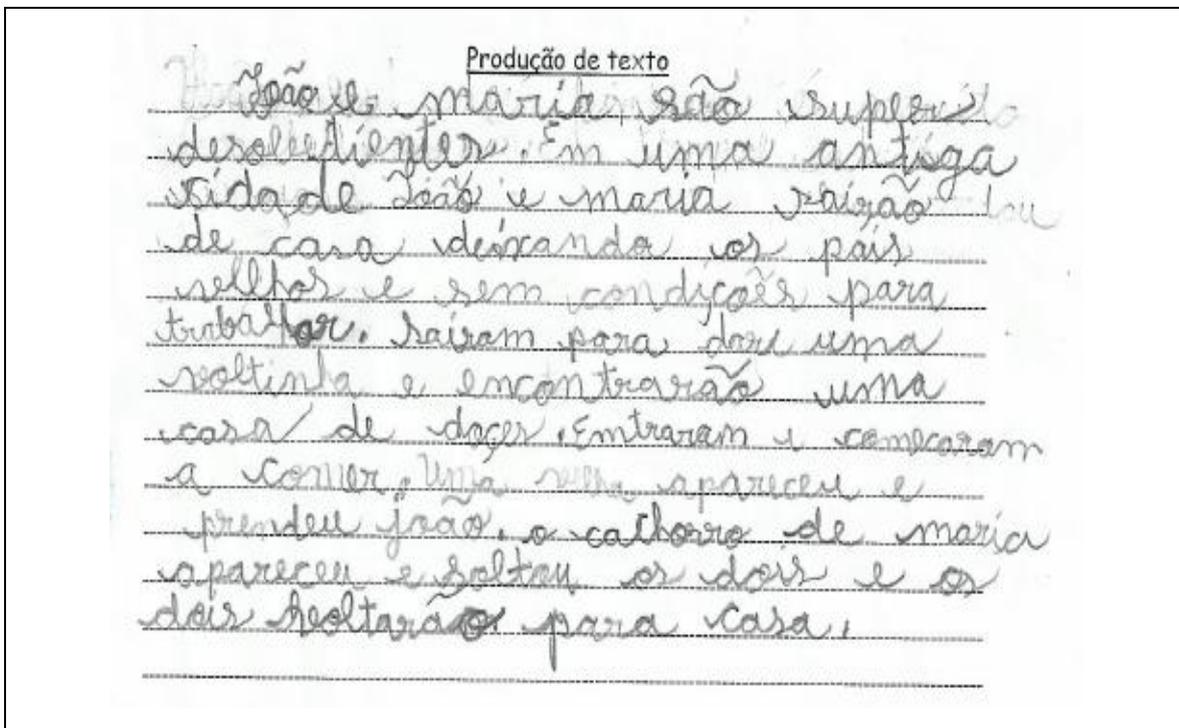
O mesmo ocorreu com os aspectos relacionados à descrição do cenário e à presença de humor, ironia e/ou deboche, que não foram observados nos textos produzidos. Constatamos que os alunos não tinham noção da função social do gênero paródia de contos de fadas, pois não há presença desses elementos mágicos e/ou inusitados em suas produções nem de situações transformadas, que são características próprias do gênero. Essas dificuldades nos mostraram os aspectos relacionados às capacidades discursivas que os alunos não dominavam, as quais deveriam ser trabalhadas nas atividades propostas nos módulos da SD.

No que se refere às capacidades **linguístico-discursivas**, podemos observar que a maioria dos textos apresenta elementos coesivos e há coesão verbal, pois esses elementos também são utilizados em outros gêneros textuais e, portanto, seu uso já deve ter sido interiorizado pelos alunos. Porém, ainda precisam ser trabalhados os aspectos relacionados à ligação entre os parágrafos. Várias ideias são expostas e não há uma sequência entre elas, ou uma ligação, bem como a presença de elementos enunciativos. Sabemos que houve uma intenção do autor em destacar as vozes do narrador e a dos personagens, porém essas vozes não estão registradas de forma adequada e para o leitor isso também não fica claro.

Para exemplificar os dados obtidos por meio da análise das produções iniciais,

selecionamos uma das produções, no caso a produção realizada por R (Texto 1), que revela as dificuldades que o aluno teve ao produzi-la, e apresentamos a seguir.

Texto 1. Produção inicial realizada por um estudante do 4.º ano do Ensino Fundamental I.



Fonte: Acervo pessoal.

A produção inicial de R revela algumas dificuldades: primeiro, com relação às capacidades linguísticas de ação, que dizem respeito ao contexto de produção. Ao iniciar seu texto, o aluno não faz nenhuma apresentação nem referência de que se trata do conto de fadas João e Maria: *João e Maria eram muito desobedientes*. Ele pressupõe que seus interlocutores imediatos já conhecem o conto e sabem do que seu texto tratará. A única informação remetendo ao conto de fadas é os nomes dos personagens, mas como são nomes comuns, não precisam ser necessariamente os do conto em questão. O aluno não tem noção da função social do gênero paródia de contos de fadas, pois não há presença de elementos mágicos em sua produção nem de situações transformadas por algum tipo de magia ou encantamento, ações que não são explicadas de modo natural. Nos textos dos alunos, as situações são resolvidas como esperado ou tem relação com situações vivenciadas no dia a dia, sem nenhum tipo de encantamento. Esses fatos podem ser observados nos trechos selecionados a seguir: *E os seus pais preocupados pegaram o carro e foram a cidade no shopping e outros lugares e assim perderam eles*

para sempre ou ...*quando os pais dormiram eles pegaram e abandonaram eles em uma rua movimentada. Quando voltaram eles ficaram felizes sem os pais e sem levar broncas.*

Ao registrar a informação *Saíram para dar uma voltinha e encontrarão uma casa de doces*, percebemos que o autor do texto buscou fazer uma referência ao conto de João e Maria, mas essa informação aparece deslocada no meio da história, não permitindo ao leitor fazer relação com o conto original. Também é possível observar que o texto se refere a situações comuns do cotidiano e não apresenta elementos extraordinários, com surpresas, pois trata de um acontecimento que se deu em uma cidade grande, pois seus pais não tinham condições de trabalhar e os irmãos tinham um animal de estimação. Essas observações feitas no texto de R também foram constatadas nas demais produções da turma.

Quanto às capacidades discursivas, também é possível observar que R desconhece a estrutura composicional das paródias de contos de fadas, pois seu texto não apresenta um conteúdo temático de acordo com as peculiaridades desse gênero textual. O texto não tem título nem há conexão entre os parágrafos, ou seja, várias ideias estão em um único parágrafo, não havendo distinção no que se refere ao começo, ao meio e ao fim da produção.

A situação inicial de seu texto (o fato de abandonar seus pais) não tem continuidade nem desfecho, e o leitor não saberá, nem mesmo no final do texto, o que aconteceu com os pais de João e Maria. Durante sua produção, o locutor deixa de lado esse fato e passa a relatar o que aconteceu quando eles encontraram uma casa de doces. Na sequência, fala de um cachorro que até então não tinha aparecido no texto. As informações não seguem uma sequência temporal, pois não há começo, meio e fim da narrativa, bem como todas as informações dadas ao leitor estão incompletas. Ele apresenta fatos que ocorrem durante o desenrolar da narrativa, mas não há um desfecho.

Em relação à linguagem – as convenções da escrita –, também percebemos que R não utiliza a língua adequada à situação de produção proposta, pois seu vocabulário não está adequado nem há concordâncias verbal e nominal. Em alguns momentos, os verbos apresentados estão conjugados no pretérito e em outros, no futuro. Essa variação no uso do tempo verbal se passa em uma mesma frase, ou seja, o autor do texto demonstra ou desconhece as regras de conjugação de tempos verbais pelo fato de não estar atento ao tempo em que as ações ocorreram, ou pode ser um problema ortográfico, de registro. Esses fatos são observados nos seguintes excertos retirados do texto: *Saíram*

para dar uma voltinha e encontrarão uma casa de doces; o cachorro de maria apareceu e soltou os dois e os dois voltarão para casa.

Também, em relação às convenções da escrita, foram observadas questões relacionadas às normas ortográficas de algumas palavras, pois o aluno apresenta erros de grafia ao registrar palavras que são escritas com N e M antes de consoante, o que demonstra que ainda não compreende a norma, pois, em alguns momentos, fez uso correto, como no caso das palavras *desobediente e condições*, mas errou em *emtraraõ*. Outro aspecto observado se refere ao uso de inicial maiúscula para nomes próprios, como em *maria* que, ao longo do texto, foi registrado com letra minúscula; e também o uso da letra maiúscula no início de frase, pois mesmo depois do ponto-final, inicia nova frase com letra minúscula.

De modo geral, a análise das produções iniciais mostra dificuldades dos alunos em escrever textos do gênero paródias de contos, pois desconhecem suas características. Não conseguem fazer relação com o conto referência de seu texto nem há uma preocupação em sinalizar para o leitor que o texto remete a um conto de fadas, pois apenas usam os mesmos nomes das personagens e não fazem referência à história original. Também não apresentam elementos mágicos, do mundo da fantasia, da imaginação e de encantamento. Os fatos descritos são situações banais do cotidiano, não são situações inusitadas, com graça e descontraídas, pois não há elementos que modernizam a história, também não explicitam se o protagonista alcançou ou não seus objetivos.

Vale ressaltar que os problemas relatados na produção de R também são recorrentes nos demais textos, pois o fato de eles não conhecerem as características do gênero em estudo impede que estruturam e configurem seus textos com as características do gênero trabalhado e com os elementos essenciais a essa narrativa.

Considerando o acesso que os alunos participantes da pesquisa têm a livros de diferentes gêneros textuais e todo o trabalho realizado pelas professoras no que se refere à produção textual de diferentes gêneros, esperávamos que vários problemas de convenções da escrita, por exemplo, os apontados na análise dos dados, não ocorressem, pois não se tratam apenas de elementos característicos ao gênero em questão – paródia de contos de fadas. Esses problemas poderiam ser aceitos, visto que os alunos ainda não dominam a estrutura composicional deste gênero, porém foi algo recorrente em todos os textos.

Era esperado que os alunos tivessem dificuldades em apresentar em seus textos

humor, ironia ou deboche de situações que geralmente são parecidas com a obra de origem e que quase sempre tem sentidos diferentes. Também era esperado que os personagens apresentados fizessem menção aos personagens típicos dos contos tradicionais de fadas, uma vez que, na literatura, a paródia é um processo de intertextualidade (relação entre textos), com a finalidade de desconstruir ou reconstruir um texto. A paródia surge de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente e, em geral, consagrada. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria. Porém, essas situações não foram contempladas conforme esperado, pois essa não é uma tarefa fácil para alunos dessa faixa etária.

Dentre os aspectos não esperados, um que percebemos foram as dificuldades que os alunos apresentaram em relação às convenções da escrita: pontuação, ortografia, letra maiúscula etc. Portanto, se faz necessário retomar alguns aspectos que são comuns aos diferentes gêneros textuais no intuito de garantir que os alunos participantes da pesquisa não sejam apenas preparados para produzir uma paródia de contos de fadas, mas, sim, que possam produzir qualquer outro gênero textual.

Tendo em vista as dificuldades apontadas, elaboramos várias atividades para minimizar os problemas apresentados por R e por outros alunos da turma.

4.2 As atividades desenvolvidas nos módulos

Com base na análise de dados retirados da produção inicial dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como professora pesquisadora, juntamente com a professora parceira, desenvolvemos e aplicamos as atividades que estão descritas no Quadro 1, intitulado *Cronograma de atividades desenvolvidas* (capítulo 3). Foram elaborados quatro módulos, com o intuito de minimizar as dificuldades apresentadas e preparar os alunos para a produção final. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87-88),

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades linguísticas [...]. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra

capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Ao produzir um conto maravilhoso, os alunos demonstraram não conhecer as características do gênero textual paródia de contos de fadas e, para auxiliá-los nesse trabalho, no segundo encontro, aplicamos as atividades referentes ao Módulo 1. Foi proposto que assistissem ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho*. Terminado o filme, mostramos a capa e, com base na análise da imagem, fomos discutindo os aspectos relevantes acerca das hipóteses que tinham das características desse gênero. Ao questioná-los, pudemos constatar que os alunos tinham noção da estrutura do gênero, porém não tinham o entendimento de como fazê-lo quando essa tarefa lhes foi proposta. A transcrição do episódio a seguir mostra o entendimento que os alunos tinham acerca das características do gênero.

EPISÓDIO 2 – ANÁLISE DE IMAGENS E DO FILME *DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO*

- T17 PJ: *Quem são as personagens que fazem parte dessa história?*
- T18 A: *Tem a Chapeuzinho Vermelho.*
- T19 V: *Lobo e a vovozinha.*
- T20 R: *Tem um caçador, eu acho.*
- T21 B: *Ah, também tem duas crianças, mas elas não são dessa história.*
- T22 S: *É João e Maria, da história da casa de doces. Eu escrevi uma história sobre eles.*
- T23 PJ: *B. Por que você acha que elas não são dessa história?* (a professora dirige-se ao aluno que disse que aquelas crianças não faziam parte da história e o questiona).
- T24 B: *Porque na história da Chapeuzinho Vermelho a única criança que tinha era ela, os outros eram adultos.*
- T25 L: *Tem um esquilo também.*
- T26 E: *E tem uma bruxa, mas que não aparece, só no filme que nós vimos.*
- T27 PJ: *Isso mesmo, nessa história há outros personagens que não aparecem na capa do vídeo, mas que também fazem parte da história. Muito boa sua lembrança E!*
- T28 PJ: *E de que história vocês lembraram enquanto viam o vídeo?*
- T29 V: *Da Chapeuzinho, é claro, porque ela tem um capuz vermelho igual.*
- T30 B: *E de João e Maria.*
- T31 PJ: *Isso mesmo, nessa história podemos lembrar de muitos contos conhecidos. E o que vocês acharam dessa versão da história?*
- T32 L: *Ah, eu gostei mais.*
- T33 C: *É mais legal e bem divertida.*
- T34 V: *Eu gostei mais porque tem aventura.*

- T35 A: *É, daí nós não sabemos o que vai acontecer no final, fica uma surpresa.*
- T36 PJ: *E vocês gostam desse estilo de história então?*
- T37 Alunos: *Sim.*
- T38 PJ: *Essa versão que vocês acabaram de assistir é um exemplo de , vocês sabiam?*
- T39 V: *Então foi igual á história do contrário que nós fizemos para o 3.º ano?*

(19/06/2017 – Transcrição da audiogravação)

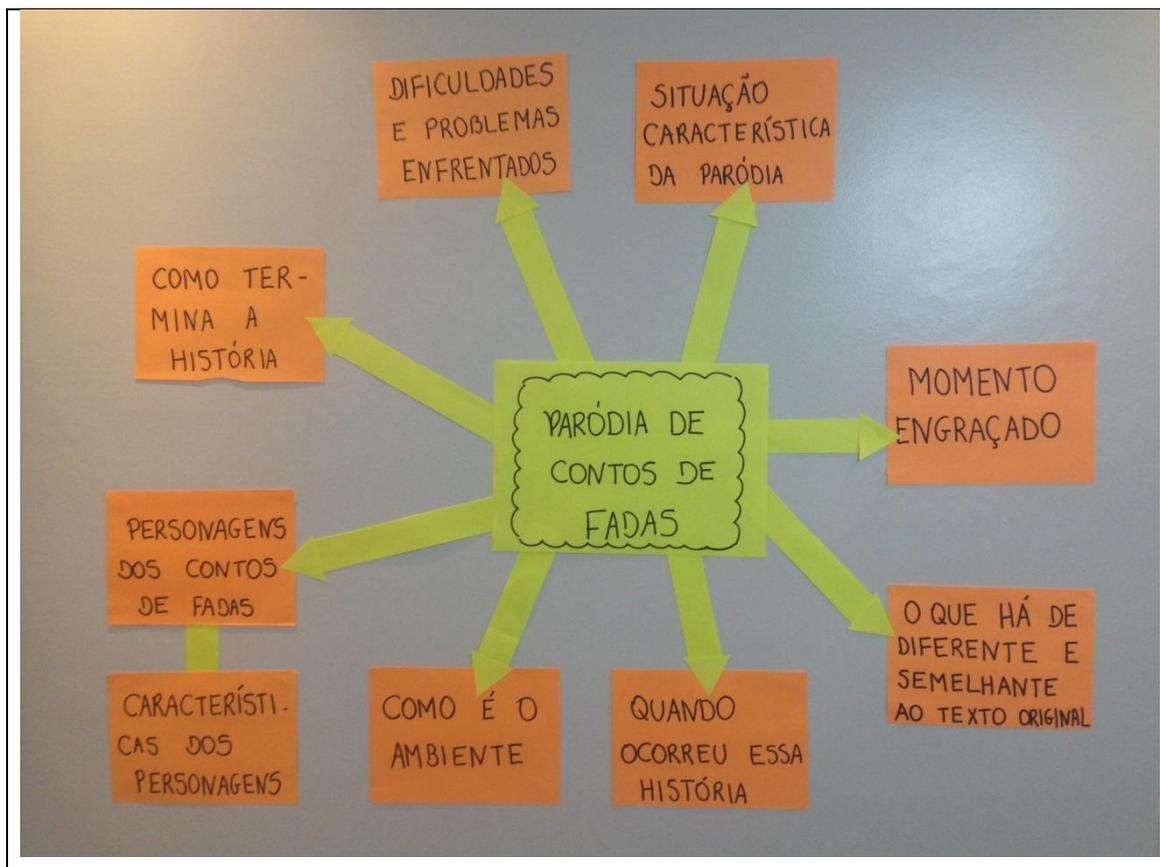
Ao observar os relatos dos alunos V (T39) e S (T22), podemos perceber que eles possuem um conhecimento prévio das características do gênero, e esse conhecimento é capaz de estabelecer as relações e de identificar os elementos característicos presentes no texto. Porém, pelo fato de não terem domínio do gênero, isso os impede de utilizar os recursos e de estruturar seus textos de acordo com as características específicas do gênero. Nesse sentido, vale resgatar que os alunos trazem consigo conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso de gêneros e distinguem as várias classes de palavras, mas cabe ao professor criar atividades que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens e o uso do sistema linguístico, trabalhando os padrões e as especificidades da língua e ampliando os conhecimentos dos alunos.

Por meio dessa análise, no Módulo 2 sugerimos aos alunos que, em grupo, montassem um cartaz com as principais características do gênero paródia de contos de fadas. Com essa atividade, os alunos puderam realizar a análise tanto do vídeo quanto da capa do DVD.

Para essa atividade, a professora escreveu palavras-chave no quadro de giz, trazendo informações essenciais do gênero estudado. Em seguida, escreveu essas palavras em tiras de papel para que montassem um cartaz que ficaria fixado na sala para consulta sempre que necessário. Durante a montagem do cartaz, os alunos sugeriram que ele fosse confeccionado em forma de mapa mental, uma estratégia de estudo que eles têm realizado durante as aulas com a professora parceira, quando precisam registrar informações importantes que não devem ser esquecidas.

Apresentamos a seguir a imagem do cartaz montado com a participação dos alunos envolvidos na pesquisa.

Figura 4 – Cartaz das características do gênero textual paródia de contos de fadas.



Fonte: Acervo pessoal.

É importante destacar que a paródia de conto é um gênero textual que tem por objetivo apresentar uma imitação cômica de uma composição literária (também existem paródias de filmes e músicas), sendo, portanto, uma imitação com efeito cômico, utilizando a ironia e o deboche. Ela geralmente é parecida com a obra de origem e quase sempre tem sentidos diferentes. A paródia surge por meio de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, de uma forma mais despojada e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria.

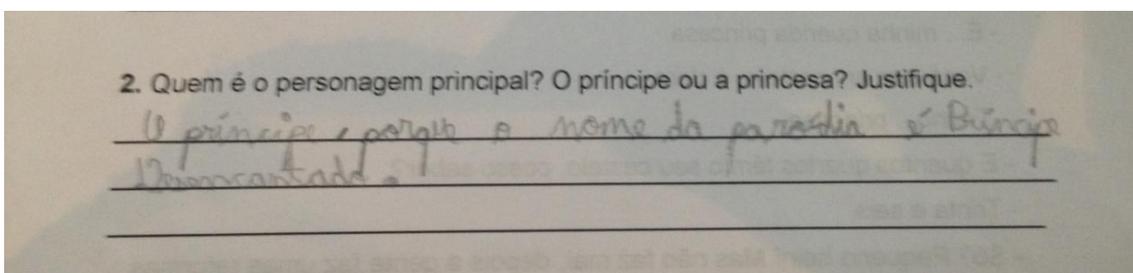
Uma característica peculiar da paródia é que seu conceito é relativo ao leitor, isto é, depende do receptor. Se o leitor não tem conhecimento da obra original, achará na obra parodística apenas uma série de disparates. O que o texto parodístico faz é exatamente uma rerepresentação daquilo que havia sido recalcado. É uma forma de a linguagem voltar-se sobre si mesma. Por isso, é importante destacar que, ao sugerir que os alunos produzissem uma paródia de contos de fadas, eles pudessem escolher um conto tradicional para assim ter conhecimento do conto original e poder adaptá-lo,

trazendo o humor ao recriá-lo.

O gênero paródia de contos de fadas são textos que lembram histórias e personagens conhecidas, provocando riso, crítica e deboche. Geralmente, o narrador é observador e narra os acontecimentos numa sequência temporal, ou seja, um fato após o outro na terceira pessoa, mas também pode ocorrer na primeira pessoa (narrador personagem). Em geral, o desfecho da paródia é surpreendente, inusitado. A época e o lugar em que ocorrem os fatos também podem ser definidos de um modo especial, diferente. As personagens são caricaturas, e há predomínio do tempo passado. A linguagem empregada é a conotativa (figurada) e, muitas vezes, segue o nível informal, prendendo o leitor à trama narrada.

Para compreender melhor a estrutura do gênero paródia de contos de fadas, foram apresentados aos alunos outros dois exemplos de textos para análise e discussão. Essas atividades foram aplicadas no Módulo 3. O primeiro foi *O príncipe desencantado*, de Flávio de Souza. E o segundo exemplo demonstrado foi *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*. Ao questionar os alunos sobre quem era o personagem principal da história lida, o príncipe ou a princesa, todos conseguiram perceber que, nessa história, era o príncipe, pois ele fez algo diferente do que acontece nos contos tradicionais, em que a princesa é a protagonista da história. Nesse caso, especificamente, já podemos destacar uma característica própria da paródia, que é o elemento inusitado. Embora alguns alunos tenham justificado que o príncipe era o personagem principal por estar no título do texto, como mostra o fragmento a seguir, os demais justificaram o fato de ele ter tomado a iniciativa, tanto de beijá-la para acordá-la quanto de beijá-la novamente para adormecê-la, e também porque os fatos principais dizem respeito a ele.

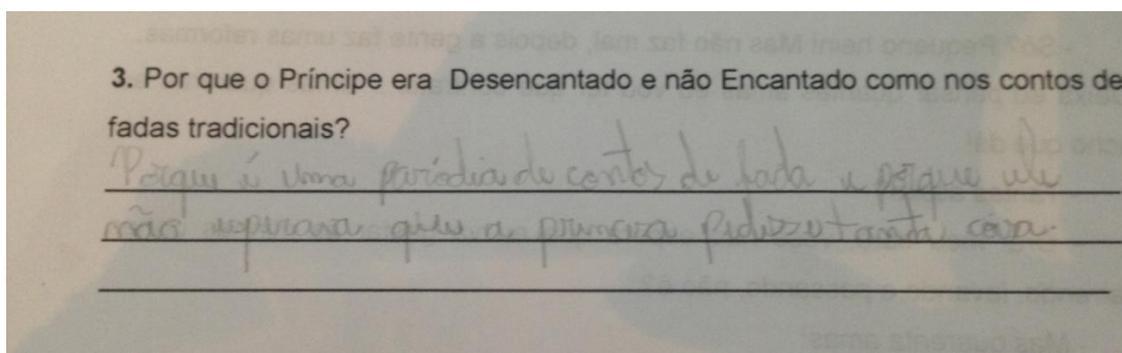
Texto 2 – Resposta dada a quem era o personagem principal da história.



Fonte: Acervo pessoal.

Outro fato do texto discutido foi porque o príncipe era desencantado, e não encantado como nos contos de fadas tradicionais – outra característica da estrutura de paródias, pois é parecida com a obra de origem, porém apresenta informações diferentes. Os alunos justificaram esse fato porque o príncipe havia se decepcionado com a princesa, inclusive indicaram que se tratava de uma paródia, como é retratado pelo aluno D no registro a seguir:

Texto 3 – Resposta dada para justificar por que o príncipe era desencantado, ao invés de encantado.



Fonte: Acervo pessoal.

Quando questionados das alterações do conto original que modernizaram a história, realçando ainda mais o tom cômico da paródia, eles listaram essas alterações, apontando percepções na descrição do episódio a seguir. Vale ressaltar que, primeiramente, foi sugerido que fizessem esse registro individualmente e por escrito e, em seguida, que as respostas fossem compartilhadas oralmente com o grande grupo.

EPISÓDIO 3 – ELEMENTOS PARODÍSTICOS DO TEXTO *O PRÍNCIPE DESENCANTADO*

- T40 PJ: *A que conto de fadas podemos relacionar a história que acabamos de ler?*
- T41 Alunos: *Ao da Bela Adormecida.*
- T42 V: *Eu acho que é do Príncipe Encantado.*
- T43 B: *Ah, mas essa história nem existe.*
- T44 V: *Existe sim, é da Bela Adormecida que tinha um príncipe encantado.*
- T45 S: *Mas o nome dela não é Príncipe Encantado, é Bela Adormecida.*
- T46 PJ: *Isso mesmo! O príncipe encantado é um dos personagens da história da Bela Adormecida, assim como tinham outros personagens.*
- T47 L: *É, mais nessa história eles nem aparecem, nem as fadas madrinhas.*

- T48 PJ: *E que mudanças do conto original o autor conseguiu modernizar nessa história?* (a professora pediu para relatar as mudanças por eles observadas, enquanto a professora parceira anotava no quadro de giz as respostas dadas pelos alunos para posterior análise).
- T49 E: *A princesa pediu roupas novas e joias.*
- T50 J: *Ela queria que reformasse o castelo.*
- T51 L: *40 amas.*
- T52 V: *Essa princesa não era humilde.*
- T53 B: *O príncipe desistiu da princesa.*
- T54 R: *No final, a princesa ficou adormecida de novo.*
- T55 C: *Em vez de agradecer, ela só ficava mandando.*
- T56 A¹: *Essa princesa era chata.*
- T57 V: *Ela só queria coisas preciosas.*
- T58 A²: *36 quartos.*

(07/08/2017 – Transcrição da audiogravação)

Durante a aplicação da SD, em todas as atividades foram exploradas as características do gênero textual paródia de contos de fadas e trabalhados aspectos linguístico-discursivos, dando ênfase às principais dificuldades observadas na análise das produções iniciais.

Além das análises das questões dos textos citados anteriormente, foram realizadas discussões, e a professora parceira, em alguns momentos, foi a redatora, anotando no quadro pontos essenciais para a sistematização do conteúdo. Tanto os alunos quanto a professora parceira relataram que, em outros dias da semana, quando a pesquisadora não estava presente e trabalhavam o livro didático, foram retomados assuntos abordados nessas aulas que auxiliaram no estudo da análise linguística. Cabe lembrar que alguns desses temas abordados nas aulas da pesquisadora eram critérios do trimestre, tais como: uso de adjetivos, sinônimos, características de personagens e do cenário trabalhados em outras produções textuais, bem como o uso de sinais de pontuação, paragrafação, entre outros.

Vale ressaltar que o trabalho realizado com a SD tem por objetivo desenvolver as capacidades de linguagem que os alunos ainda não dominam, portanto a organização dos módulos é de fundamental importância para o sucesso deste trabalho. As representações contextuais que o aluno faz dependem diretamente da forma como essas atividades propostas nos módulos foram trabalhadas.

No Módulo 1, as atividades com relação à interpretação da imagem da capa do DVD do filme de animação *Deu a louca na Chapeuzinho* e à discussão sobre o filme tinham como propósito levar os alunos a identificarem as características do gênero

textual paródia de contos de fadas. Os questionamentos realizados pela professora pesquisadora e pela professora parceira chamaram a atenção dos alunos para que procurassem identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre a história apresentada e a história tradicional da *Chapeuzinho Vermelho*, reforçando principalmente os fatos mais interessantes e engraçados que despertaram a curiosidade dos alunos, características próprias do gênero estudado. Também nessa atividade foram trabalhados os aspectos que dizem respeito à caracterização dos personagens, a relação desses com os personagens dos contos tradicionais e a descrição do cenário onde os fatos se passaram, bem como as dificuldades e os problemas enfrentados pelos personagens centrais da narrativa.

Após essa explanação, no Módulo 2, outros exemplos de imagens de filmes de paródia foram apresentados aos alunos para que eles pudessem observar as características do gênero. Em seguida, foi sugerido que elaborassem um cartaz com essas características. Para essa atividade, foi necessário o auxílio das professoras, pois embora o trabalho realizado anteriormente também reforçasse a análise das semelhanças e das diferenças existentes entre os contos tradicionais e as paródias de contos, os alunos não dominam alguns termos e expressões. É imprescindível que o professor conduza esse trabalho e que não deixe de trabalhar cada um dos novos termos que estão se apropriando no momento.

Outro fator importante e que merece destaque é de como se deu a organização desse cartaz. Vale ressaltar que nenhuma das atividades propostas na SD precisa necessariamente seguir um padrão ou modelo preestabelecido, ela precisa ser funcional, clara e atender as necessidades e as expectativas do aluno. Assim, como pesquisadora, pude comprovar esse fato no momento da execução da atividade, pois a intenção era a de montar um cartaz com tópicos, listados um abaixo do outro, das características por eles identificadas. Mas o que ocorreu foi que, no momento da apresentação da atividade, os alunos solicitaram para que fizéssemos um mapa mental, ou seja, um esquema com o qual estão habituados a fazer sempre que têm uma descoberta. Isso chamou muito a nossa atenção, pois foi algo que partiu deles. É como se estivessem reativando em sua memória alguns dos dispositivos didáticos que foram utilizados em outros momentos e que estão adequando-os a essa nova situação.

No Módulo 3, outros dois exemplos de paródia de contos de fadas foram apresentados aos alunos: *Chapeuzinho Amarelo* e *O Príncipe Descantado*. O intuito de trazer outros exemplos de textos do gênero estudado foi para que pudessem observar

como se dá a estrutura desses textos, considerando que na produção inicial essa foi uma das questões de maior dificuldade apresentada pelos alunos. Ao discutir o contexto das obras apresentadas, destaca-se que geralmente são parecidas com contos tradicionais e que, na maioria das vezes, apresentam sentidos diferentes com a finalidade de recriar ou dar uma nova interpretação de forma mais alegre e despojada à versão original. Na produção inicial, ao produzir as próprias paródias, muitos alunos não conseguiram fazê-las. Certamente, esse fato se deu por desconhecerem tal característica do gênero. Também é importante destacar aqui o tipo de linguagem utilizada nesses textos, ou seja, uma linguagem mais informal, e os elementos presentes no texto que modernizam a história, reforçando o lado cômico da paródia. Após a análise e a discussão das paródias, os alunos preencheram um quadro identificando cada uma das características apresentadas nos textos.

No Módulo 4, foram aplicadas algumas atividades relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos dos textos apresentados.

Nesses módulos, ao contemplarmos o estudo do contexto de produção e dos aspectos discursivos do gênero paródia de conto e ao estudarmos como funciona a língua nesse gênero, vários aspectos se destacaram. Listaremos a seguir alguns desses aspectos.

Primeiramente, consideramos o papel do protagonista da paródia. Normalmente, ele vive as mais incríveis e surpreendentes situações, mas nem sempre tem um final feliz ou apresenta valores de um verdadeiro herói. Às vezes, ocorre o contrário, ou seja, os textos apresentam características de um anti-herói: covardia, medo, mentira, traição, vaidade, entre outras. Essa é uma das formas de subverter ou desconstruir o texto original. Nesse aspecto, os adjetivos e as locuções adjetivas desempenham um importante papel. Ao solicitar que caracterizassem o(s) protagonista(s) das histórias, observando os adjetivos e as locuções adjetivas empregados no texto, foi possível perceber que os alunos sabem identificá-los, porém não costumam fazer uso desses recursos ao produzir os próprios textos.

Na produção inicial de R, os protagonistas João e Maria são caracterizados na primeira frase do texto com apenas um adjetivo: Eram desobedientes. Ao longo do texto, nenhum outro adjetivo foi utilizado ao se referir a eles.

Vale ressaltar que, além das atividades que contemplam as capacidades de linguagem de ação, discursivas e linguístico-discursivos, foram trabalhadas atividades relacionadas às convenções de escrita – pontuação e ortografia. Essas atividades foram

aplicadas com o intuito de atender às dificuldades que foram apresentadas na produção inicial dos alunos.

A questão da pontuação é um aspecto que merece atenção especial, pois ela exerce um importantíssimo papel na leitura e na escrita, pois é responsável pelo sentido e pela coerência dos textos. Várias das produções iniciais analisadas foram compostas de um único período, ou seja, toda a narrativa foi escrita em um único parágrafo e não foi apresentado nenhum tipo de diálogo entre os personagens nem foram sinalizadas expressões de medo, suspense e outras expressões que são acompanhadas dos respectivos sinais de pontuação. Na maioria das vezes, as narrativas, incluindo as paródias, contêm diálogos entre os personagens.

Para explorar e sistematizar a pontuação presente nos textos, foi sugerido aos alunos que observassem uma imagem referente a uma cena do filme *Shrek* (atividade proposta no Módulo 4). Por meio dela, deveriam criar um diálogo entre dois personagens de uma paródia de contos de fadas (cena do filme *Shrek*), pontuando o texto adequadamente.

Quadro 5 – Proposta de atividade de uso da pontuação no diálogo.

Observe a imagem a seguir e crie um diálogo entre os personagens de uma paródia de contos de fadas. Lembre-se de usar parágrafos, travessões, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto-final, vírgulas etc. Coloque um título criativo em seu texto.



2. FONTE: <[http://www.movpins.com/big/MV5BMTgxNTQ3MTk1Ml5BMTI5BanBnXkFtZTcwMDczNDc3Mw/shrek-\(2001\)-large-picture.jpg](http://www.movpins.com/big/MV5BMTgxNTQ3MTk1Ml5BMTI5BanBnXkFtZTcwMDczNDc3Mw/shrek-(2001)-large-picture.jpg)>. Acesso em: 03/11/2017, às 18h50min.

Após terem sido exploradas todas as capacidades de linguagem que os alunos inicialmente não dominavam, foi sugerido que produzissem uma narrativa. Para essa atividade, montamos um roteiro de planejamento desse texto. Na sequência, apresentamos o quadro com o roteiro.

Quadro 6 – Proposta de roteiro para a produção final.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

1. Que texto consagrado vai ser escolhido para ser parodiado?

2. Personagens: Quem será o protagonista? Como ele será? Quais características terá o anti-herói? Haverá outros personagens nesta história? Quem serão esses personagens?

3. Ambiente: Onde vai se passar a história? Como será esse lugar? O que/quem aparecerá nesse ambiente? Que componentes podem ser usados para caracterizar o(s) local(is) por onde passarão as personagens?

4. Enredo: Qual será o objetivo da história? Que situações engraçadas serão vivenciadas pelo protagonista? Quais elementos podem ser usados para brincar com o texto original e deixá-lo mais engraçado?

5. Desfecho: Como o objetivo da paródia foi alcançado? Que fim foi dado à história? Existe o fator surpresa?

Na etapa de produção individual da paródia, por meio do planejamento, é necessário sinalizar e relembrar o aluno dos aspectos da língua que ele deve contemplar no que se refere a ortografia, pontuação, paragrafação, concordância e emprego das marcas temporais, dos adjetivos e das locuções, bem como da ação no tempo passado. Além desses aspectos, deve-se reforçar que, por se tratar de uma paródia, é possível modernizar a linguagem e até mesmo fazer uso de expressões coloquiais e de gírias.

No momento da produção, é imprescindível que o autor leve em consideração o fato de que está escrevendo para um interlocutor, e este precisa compreender a mensagem transmitida.

4.3 As capacidades de linguagem desenvolvidas na produção final

Dando, então, seguimento à SD de escrita realizada, o aluno-autor foi orientado a reler seu texto, observando as indicações feitas para reescrevê-lo e reorganizando suas ideias. Vale ressaltar que, para essa atividade, a pesquisadora deixou a critério dos alunos se reescreveriam a produção inicial ou se escreveriam um novo conto. Essa etapa é bastante complexa, pois não se trata apenas de passar o texto a limpo, mas de colocar

em prática tudo o que aprendeu ao realizar as atividades propostas pelos módulos e de mostrar o que realmente aprendeu. Essa atividade tem como objetivo estimular o aluno a aperfeiçoar seu texto em função do objetivo que se pretende, ou seja, que seu leitor (alunos do 3.º ano) compreenda a mensagem escrita.

Infelizmente, observamos que, em nossas escolas, essa prática ainda não é muito comum, pois, na maioria das vezes, as propostas de produção textual têm foco voltado ao gênero como objeto de leitura e quase não há orientações metodológicas para realizar textos escritos. Ainda hoje há o predomínio no trabalho com produções narrativas, descritivas e argumentativas, isto é, com a tipologia textual, e não o gênero de texto. Pouco há também em relação ao trabalho de reescrita.

Após orientações de como se daria o trabalho, os alunos fizeram a produção final de uma paródia de conto de fadas (produção final da SD). Com base no pressuposto de que o objeto de estudo desse trabalho pauta-se na ideia de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, por meio da apropriação de práticas de linguagem, devemos considerar nessa etapa (produção final) as capacidades que foram desenvolvidas após a aplicação das atividades propostas nos módulos da SD.

Porém, é importante destacar que embora as capacidades de linguagem sejam classificadas em três níveis distintos, não operam de forma isolada, separada. Uma capacidade depende da outra, e elas estão relacionadas e se complementam, sendo que o resultado dessa ligação será aplicado no momento da produção de um texto, garantindo, assim, a clareza na transmissão da mensagem (texto) do emissor para o receptor.

Para ilustrar essa relação, apresentamos, no Quadro 7, alguns exemplos de atividades aplicadas nos respectivos módulos e as capacidades de linguagem mobilizadas em cada uma delas.

Quadro 7 – Exemplos de capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades da SD

IDENTIFICAÇÃO DOS MÓDULOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS		
		DE AÇÃO	DISCURSIVAS	LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
M1	Reconhecimento do gênero textual: análise da capa do DVD <i>Deu a louca na Chapeuzinho 2</i> ; exibição do filme e discussão.	X	X	
M2	Reconhecendo a estrutura de uma paródia de contos de fadas: elaboração de um cartaz com as principais características do gênero.	X	X	X
M3	Linguagem utilizada nas paródias de contos de fadas: preenchimento de um quadro das características do gênero estudado.		X	X
M4	Atividades relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos: elementos coesivos, coesão verbal e mecanismo de enunciação		X	X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esse quadro também serviu de referência para a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em relação à escrita de uma paródia de contos de fadas. É importante destacar que para a análise das produções finais produzidas pelos alunos, utilizamos os mesmos dados do quadro síntese da produção inicial, com o intuito de estabelecer um comparativo e de poder observar quais capacidades foram adquiridas após a aplicação da SD.

A seguir, apresentamos no quadro síntese de análise da produção final os dados analisados pela pesquisadora e pela professora parceira das produções dos alunos. Vale ressaltar que os dados foram obtidos por meio da análise da grade de correção proposta no final da SD, aplicada pela pesquisadora e pela professora parceira durante a realização dessa pesquisa.

Quadro 8 – Síntese de análise das produções finais

CAPACIDADES	CARACTERÍSTICAS A SEREM VERIFICADAS NOS TEXTOS	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9	Texto 10	Texto 11	Texto 12	Texto 13	Texto 14	Texto 15	
Capacidades de ação	1. O texto produzido está adequado a quem o produz e a quem se destina (alunos do 3.º ano EF I)?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	
	2. O texto produzido trata de uma paródia de contos de fadas?	+	+	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+/-	-	+	+/-	+/-	+	+/-	
	3. O texto foi escrito com o objetivo de narrar uma história?	+	+	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+/-	-	+	+/-	+/-	+	+/-	
Capacidades discursivas	1. O título do texto produzido chama a atenção do leitor?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	2. O texto produzido se remete a um conto de fadas?	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	
	3. Há presença de elementos inusitados no texto produzido?	+	+	+	+/-	-	+	+	+	+	+/-	+	-	+	+	-	
	4. O texto apresenta descrição do cenário onde ocorreram os fatos?	+/-	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	
	5. No texto há relação dos personagens apresentados aos personagens do conto tradicional?	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	
	6. O texto produzido apresenta humor, graça e descontração nas situações apresentadas?	+	+	+/-	-	-	-	+	+	-	-	+/-	-	-	-	+/-	-
	7. O desfecho do texto produzido é surpreendente ou inusitado?	-	+	+	-	-	+	+	+	+/-	-	-	+	-	-	+	-

Capacidades linguístico- discursivas	1. O texto produzido apresenta elementos coesivos (então, depois, mas, até, mesmo, também, ainda)?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	2. Há ligação entre os parágrafos do texto, indicando uma sequência dos fatos?	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+
	3. No texto há marcas temporais e coesão verbal?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+
	4. Há presença de elementos enunciativos (vozes) no texto produzido?	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+/-	-	-	+/-	-	+	+	+	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

+	Atingiu	-	Não atingiu	+/-	Atingiu parcialmente
---	---------	---	-------------	-----	----------------------

Ao observar os dados apresentados no Quadro 8 – Síntese de análise das produções finais, é possível verificar que os alunos evoluíram bastante quanto à mobilização das capacidades de linguagem.

Podemos perceber que, no que se refere às **capacidades de ação**, das 15 produções analisadas 14 textos atingiram o objetivo de estar adequado a quem o produz e a quem se destina (alunos do 3.º ano EF I) e somente 1 texto não atingiu. Com relação ao texto produzido se tratar de uma paródia de contos de fadas, 6 textos atingiram o objeto; 2 não atingiram e 7 atingiram parcialmente. Quanto ao texto ser escrito com o objetivo de narrar uma história, 6 textos atingiram o objetivo esperado; 2 não atingiram e 7 atingiram parcialmente.

Quanto às **capacidades discursivas**, das 15 produções analisadas obtivemos os seguintes resultados: todos os textos apresentaram títulos que chamam a atenção do leitor. Do total, 13 textos se remetem a um conto de fadas e somente 2 não remetem. Quanto à presença de elementos inusitados, tivemos 10 textos que apresentaram esses elementos, 3 apresentaram parcialmente e 2 não apresentaram. No que se refere à descrição do cenário e onde ocorreram os fatos, 11 textos tinham essas descrições e 4 parcialmente. Ao observar se no texto havia relação dos personagens apresentados com os personagens do conto tradicional, 13 textos atingiram o objetivo; 1 atingiu parcialmente e 1 não atingiu. Dos textos analisados, 4 apresentaram humor, 8 não apresentaram e 3 apresentaram parcialmente. Quanto ao desfecho ser surpreendente ou inusitado, tivemos 6 textos que apresentaram essas características; 1 parcialmente e 8 não apresentaram.

Com relação às **capacidades linguístico-discursivas**, ao observar se os textos produzidos apresentavam elementos coesivos (então, depois, mas, até, mesmo, também, ainda), tivemos 14 textos que apresentaram esses elementos e somente 1 texto não apresentou. A ligação entre os parágrafos do texto indicando uma sequência dos fatos teve 13 textos que atingiram o objetivo e 2 não atingiram. Quanto às marcas temporais e coesão verbal, 14 textos tinham essas marcas e 1 não possuía. No que se refere à presença de elementos enunciativos (vozes) no texto produzido, 6 textos apresentaram elementos; 4 não apresentaram e 5 apresentaram parcialmente.

Com base na análise, é possível observar claramente que, com relação às **capacidades de ação**, os alunos passaram a fazer a articulação entre o gênero estudado e a ação discursiva, principalmente no que se refere à identificação das características

do gênero paródia de contos de fadas. Mas há aspectos que devem ser aprofundados, pois ainda identificamos que há uma dificuldade com relação ao objetivo de escrever esse gênero textual. No que se refere à situação comunicativa na qual o texto foi produzido, quem o produziu, para quem produziu e do que se trata, foram capacidades mobilizadas após a aplicação das atividades propostas nos módulos da SD. Os alunos, de modo geral, internalizaram os propósitos comunicativos do gênero. É possível perceber que os alunos fizeram uma boa representação contextual em relação ao nível de hierarquização existente entre o locutor e o emissor, o que significa dizer que houve um avanço considerável em relação à produção inicial.

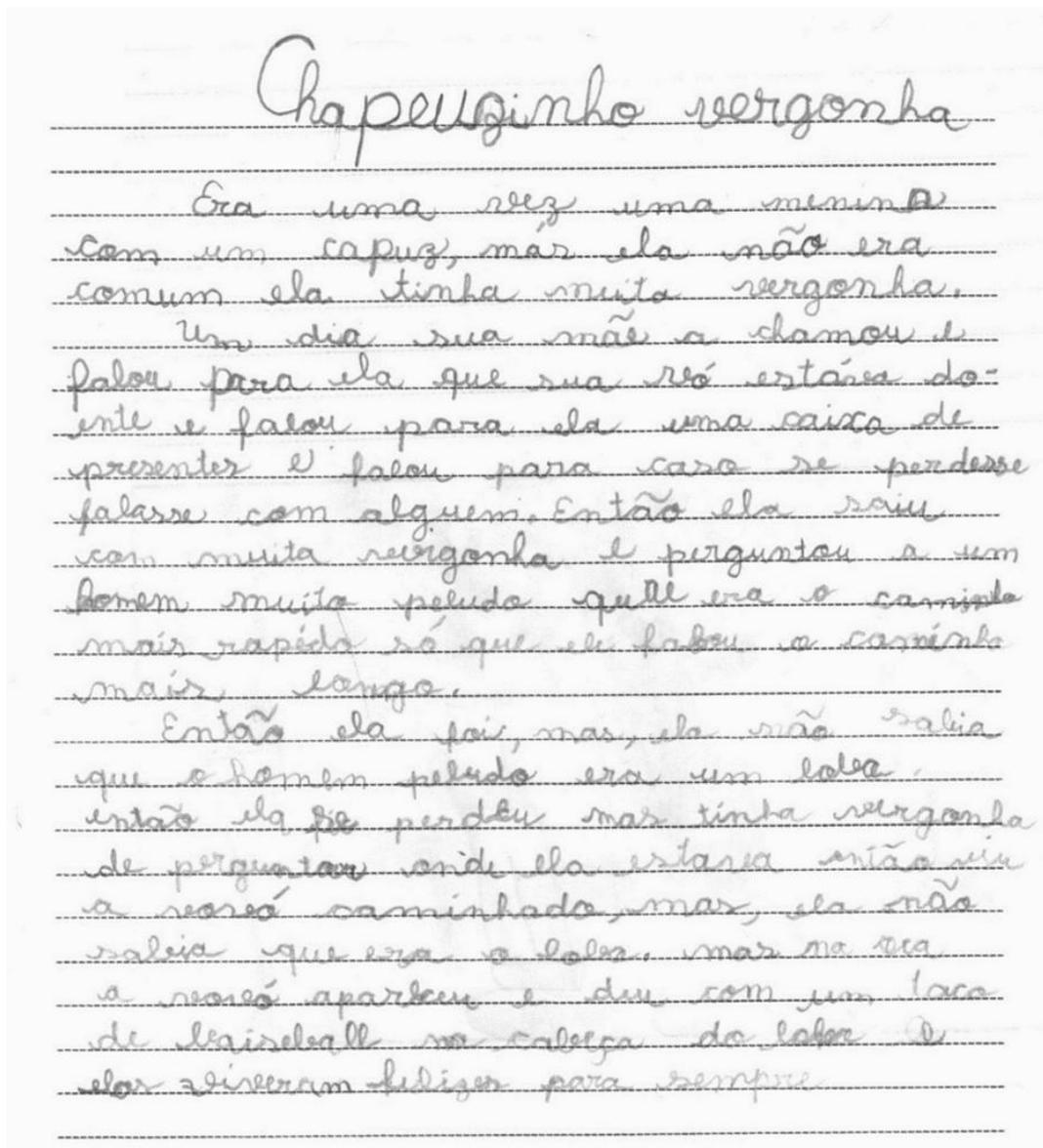
No que se refere às **capacidades discursivas**, que dizem respeito à organização do texto, podemos afirmar que os progressos foram ainda maiores. Diferentemente do que ocorreu na produção inicial, além de todos os textos apresentarem um título, também todos se remetem a um conto tradicional. Quanto à relação com personagens dos contos, descrição do cenário e presença de elementos inusitados, a maioria dos textos contemplou esses elementos. O que ainda deverá ser aprofundado são os aspectos relacionados à presença de humor e ao desfecho surpreendente. Vale ressaltar que em virtude do tempo que dispomos para a realização da pesquisa, os dados aqui discutidos são apenas uma amostra do que o professor pode fazer em sala de aula com seus alunos. Pois, sim, é possível atingir os objetivos propostos, desde que as escolhas sejam adequadas quanto à metodologia utilizada.

No que se refere às **capacidades linguístico-discursivas**, podemos observar que a maioria dos textos apresenta elementos coesivos, há coesão verbal e as ideias descritas nos parágrafos estão relacionadas. Há uma sequência dos fatos e uma ligação entre eles, o que retrata que esses aspectos foram de modo geral interiorizados pelos alunos. Porém, ainda precisam ser mais bem trabalhados os aspectos relacionados à adequação dos elementos enunciativos. Com relação à produção inicial, esse aspecto observado melhorou, porém ainda precisa ser retomado com outros exercícios que discutam o discurso direto e indireto.

A seguir, apresentamos o texto de R (Texto 4), que revela as capacidades de linguagem desenvolvidas pelo aluno ao realizar as atividades propostas nos módulos da SD, bem como as capacidades de linguagem que ainda precisam ser trabalhadas.

Texto 4 – Produção final realizada por um estudante do 4.º ano do Ensino Fundamental

I.



Fonte: Acervo pessoal.

A produção final de R revela algumas capacidades de linguagem que foram desenvolvidas com a aplicação da SD, embora ainda haja dificuldades que precisam ser retomadas. Com relação à adequação ao contexto de produção, observamos que o texto analisado está adequado a quem o produz e a quem se destina, e a linguagem está adequada à faixa etária dos interlocutores a quem o texto é destinado: alunos do 3.º ano. O assunto tratado é interessante e criativo, pois o autor relacionou fatos do conto tradicional com situações cotidianas e atuais. Um exemplo disso foi a personagem ter se perdido, sem saber qual caminho tomar por ter vergonha de perguntar porque estava

seguindo as orientações de sua mãe de buscar auxílio, se necessário. O texto apresenta coerência e coesão entre os fatos apresentados. Há, nesse sentido, um avanço do estudante em relação às capacidades de ação, pois o aluno conseguiu fazer uso das características do gênero paródia de contos de fadas e as empregou em seu texto. Além disso, no diálogo de sala de aula, percebemos que ele compreendeu a situação de comunicação a que está sendo convidado a produzir e tentou adequar a escrita a esse contexto: para quem o texto é destinado, onde foi produzido, quando e do que se trata.

No que se refere à estrutura do texto, observamos na produção de R que há um título bastante significativo (na produção inicial, ele não havia nem ao menos dado um título ao seu texto). Observamos, na versão final, que o estudante faz, nesse título, referência a um conto tradicional – *Chapeuzinho Vermelho* – com um toque de humor ao modificar o termo *vermelho* por *vergonha*, característica própria do gênero textual paródia de contos de fadas.

Além disso, embora o autor não cite o tempo em que a história ocorreu nem caracteriza o espaço onde os fatos ocorreram, em relação aos protagonistas da história *Chapeuzinho vergonha* e ao lobo “homem muito peludo”, o autor atribui características às personagens, mencionando e detalhando suas ações. Seu enredo tem um desenvolvimento coerente, há apresentação dos personagens principais, que estão envolvidos em uma situação, há uma sequência lógica dos fatos e apresenta um desfecho surpreendente, como descreve no trecho: “[...] A vovó apareceu e deu com um taco de baiseball na cabeça do lobo [...]”. Esses elementos não foram observados na produção inicial de R, pois o aluno apresentou várias situações e nenhuma foi concluída. Sendo assim, podemos afirmar que o tema escolhido está adequado ao gênero e que as atividades propostas nos módulos auxiliaram o aluno a aprimorar sua escrita, em função do que se pretende, ou seja, que seu leitor compreenda a mensagem que o autor quer transmitir.

Sabemos que, apesar dos avanços no texto de R, ainda se faz necessário ampliar esse trabalho, pois nem todos os elementos característicos do gênero foram utilizados de maneira adequada: a descrição da paisagem não estava completa, porém os fatos apresentados nos remetem ao cenário de uma floresta onde a história se passou. O autor poderia ter utilizado mais recursos que despertassem no leitor descontração em situações inusitadas. No entanto, cabe ressaltar que, com esse o primeiro exercício realizado após a aplicação da SD, acreditamos que o estudante avançou nas capacidades discursivas. O autor utilizou-se de elementos que modernizaram sua história e isso

demonstra que compreendeu as características do gênero paródia de contos de fadas. As dificuldades ainda apresentadas podem ser retomadas, o que nos faz perceber que a sequência não é estanque. Ao contrário, se considerarmos a teoria na qual nos apoiamos – perspectiva histórico-cultural e enunciativa –, os sujeitos são inacabados e se constituem por meio das relações com o outro, se desenvolvendo nos processos social, histórico e cultural.

Quanto às marcas linguísticas, R fez uso adequado de adjetivos e locuções adjetivas na descrição dos personagens e na das situações que ocorreram durante sua história. Há predominância de ações no passado, ou seja, todos os verbos foram conjugados adequadamente, diferentemente do que ocorreu em sua produção inicial, quando o aluno fez alternância do tempo ao narrar as ações, pois em alguns momentos os relatos estavam no passado e em outros, no futuro. A linguagem utilizada é simples e descontraída. Também em relação às convenções da escrita, percebemos que o aluno fez, em vários momentos, o uso adequado de letra maiúscula no início de frase (algumas vezes ainda escreve com letra minúscula, mesmo após o uso do ponto-final) e seu texto está dividido adequadamente em parágrafos, situação que não pode ser observada na primeira produção, pois suas ideias estavam organizadas em um único parágrafo.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, também são observados avanços, pois o aluno fez uso de elementos coesivos em seu texto, tais como: então e mas; fez uso de vocabulário apropriado ao gênero: uso de adjetivos e discurso para o contexto de produção do gênero em questão.

É possível observar que houve uma melhora significativa em outros aspectos que não são apenas utilizados para esse gênero, como a utilização na escrita dos sinais de pontuação adequados ao contexto e às situações linguísticas. Embora seu texto apresente algumas palavras que não foram grafadas conforme a norma ortográfica padrão, sua escrita é legível e, ao escrever, o aluno fez uso de aproveitamento adequado de linha.

Os resultados das análises mostram que, embora os alunos tenham condições de escrever cumprindo verdadeiramente seu sentido, como ato de escrita e como um processo social de interação verbal no cotidiano da sala de aula, não é realizado nenhum trabalho efetivo para que isso de fato ocorra.

Diante disso, acreditamos que o trabalho com uma SD se mostrou eficaz, e fazer do exercício de escrita um espaço real de interlocução é imprescindível para que os alunos possam trabalhar com as diferentes capacidades de linguagem ao produzir seus

textos. É preciso que os professores criem oportunidades e propostas diferenciadas para trabalhar a produção escrita na aula, para, assim, mudar a concepção de que a escrita se limita a um ato mecânico, utilizado para identificar problemas ortográficos e de coesão destituídos de sentido.

É possível observar que, quando o professor e o aluno percebem e trabalham a língua como processo de interação, em que alguém diz algo a outra pessoa com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando quanto escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I, por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero paródia de contos de fadas, considerando as capacidades que eles possuíam antes da aplicação da SD, as contribuições do trabalho com a SD para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e as capacidades que passaram a dominar após a aplicação da SD.

Nos textos iniciais dos alunos voluntários dessa pesquisa, notamos problemas referentes ao contexto de produção, pois não levaram em consideração o papel que o autor devia desempenhar, considerando seus interlocutores, e à finalidade da produção de textos como este. Também foram observados problemas referentes à estrutura textual, de acordo com que é esperado do gênero paródia de contos de fadas, à relação com os personagens de conto tradicional, à presença de humor e elementos inusitados e ao desfecho surpreendente. Outro aspecto observado foi com relação aos elementos linguísticos relacionados às normas da língua: elementos coesivos, coesão verbal e elementos enunciativos (vozes do texto).

Nos textos finais, observamos os avanços obtidos com relação à produção inicial, o que significa que os estudantes desenvolveram as capacidades de ação e a percepção de produzir e destinar seus textos aos seus interlocutores potenciais. Também houve um aprimoramento das capacidades discursivas na medida em que pudemos constatar que a estrutura do texto melhorou e as características do gênero paródia de contos estava presente. Outro avanço se deu com relação aos aspectos de coesão, de conexão e de aplicação dos elementos enunciativos.

Portanto, destacamos a importância do trabalho com as SD, que permitem ao professor identificar as dificuldades, ou seja, as capacidades de linguagem que os alunos ainda não dominam em relação aos diferentes gêneros textuais, bem como dão subsídios aos professores para criarem outras atividades ou estratégias, a fim de auxiliá-los nesse processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em relação a diversos gêneros.

No entanto, a tarefa de elaborar e aplicar uma SD é muito complexa e requer planejamento, diagnóstico inicial, coerência na proposição dos objetivos de cada

módulo, articulação entre os objetivos e atividades propostas. É necessário que haja coerência na elaboração, na escolha do material didático utilizado e na aplicação dessas atividades que comporão os módulos da SD, pois nortearão o trabalho a ser realizado.

É importante destacar também que o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos sujeitos dessa pesquisa só se deu por conta de a elaboração e a aplicação da SD estarem direcionadas às principais dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções iniciais. Pois Esse resultado não seria satisfatório se a sequência já estivesse pronta e fosse aplicada sem considerar o nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos na pesquisa.

Ressaltamos ainda a importância do aprendizado sistemático de uma prática discursiva constante para o desenvolvimento do educando, pois não é em uma única intervenção que o aluno se apropriará do objeto de ensino. Levar os alunos a aprender a produzir textos significativos é um processo complexo, mas o professor precisa criar meios para que esse ensino se concretize. A SD apresentada ao longo desse trabalho é um desses meios, uma vez que permite o trabalho com diferentes estratégias que possibilitam ao aluno produzir textos em uma situação de interação determinada. Desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para escrever seus textos independentemente do gênero e da situação de comunicação que se destine leva em consideração o verdadeiro sentido da escrita: a dialogicidade.

Portanto, ao professor é atribuída a tarefa de criar oportunidades para que o aluno conheça a estrutura e a funcionalidade dos diferentes gêneros textuais e que seja capaz de não apenas compreendê-los e reconhecê-los, mas de produzi-los de forma correta, atendendo, assim, a situação de comunicação a que se encontra.

Cabe ressaltar ainda que o término da SD não significa o término do processo de aprendizagem. Como vimos em nossas análises, há ainda muito o que ser ensinado, pois alguns problemas ainda persistem. Por isso, não é objetivo deste estudo apresentar um modelo pronto para solucionar os problemas do ensino de produção textual, mas de oportunizar uma reflexão acerca da possibilidade de um ensino que promova o desenvolvimento da escrita dos educandos, a interação e o diálogo.

REFERÊNCIAS

ABREU- TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua Inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material didático: Elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2007. ANTUNES, I. **Aulas de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin – as teorias do texto e do discurso**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRITO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.). **Aprender e escrever com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

_____. **A linguagem e o outro no espaço escolar** 2. ed. Campinas: Editora Papyrus, 1997.

GRANDINI, M. R. F. A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 21, n. 41, set. 2003.

MORETTO, M. **Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva. **Revista Educação**, v. 22, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2017.

_____. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 87-98, jun. 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 5, n. 4, jun. 1995.

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 2, 1991.

_____. Conhecimento e Produção de Sentidos na Escola: a linguagem em foco. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 2, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ANEXO – Sequência didática aplicada aos alunos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero textual: PARÓDIA DE CONTOS DE FADAS⁸

1) APRESENTAÇÃO INICIAL

Prezado aluno,

Diariamente, você presencia fatos engraçados, piadas, histórias de vizinhos e de parentes, assiste a filmes e desenhos animados na TV, ou no cinema, lê *charges* nos jornais, ouve músicas, tem contato com inúmeros outros textos. E, ao recontá-los aos seus amigos, muitas vezes você modifica alguma (ou uma grande) parte deles, deixando-os engraçados.

Dentre os textos que ouvimos diariamente, há aqueles que têm uma intenção crítica – uma releitura cômica de uma composição conhecida – e que frequentemente utiliza ironia, bem como é parecida com a obra original: esse gênero textual é conhecido como PARÓDIA.

Uma paródia de conto pode apresentar personagens com poderes especiais ou não, pode ser longa ou curta, pode ocorrer em um cenário natural ou sobrenatural, cheio de perigos e mistérios ou mesmo improváveis. Pode ainda falar de vários assuntos ou temas, mas sempre ridicularizando situações e personagens, remetendo nossas lembranças a um outro conto bastante conhecido e tradicional.

Um aspecto que diferencia esse gênero dos demais contos literários é que, por ser uma imitação, na maioria das vezes cômica, de uma composição literária, constitui-se em uma nova interpretação, uma recriação de uma obra já existente, mas com diferentes sentidos, utilizando a ironia e o deboche. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria.

Durante as próximas semanas, convidamos você para se envolver com essas histórias cheias de humor e emoção. Ao final de nosso projeto, realizaremos uma

⁸ As atividades aplicadas nessa pesquisa são, em parte, produção dos professores de Itatiba – Coletânea de sequências didáticas – 7.º ano, que foram organizadas durante um curso de formação por Moretto e Silva (2016). As atividades estão disponíveis em <<http://www.itatiba.sp.gov.br/Educacao/publicacoes-educacao.html>>. Ressalto ainda que as atividades não foram utilizadas na íntegra. Algumas foram adaptadas, dadas as necessidades dos estudantes apresentadas na produção inicial.

coletânea de PARÓDIAS DE CONTOS DE FADAS DO 4.º ANO, a ser apresentada aos alunos do 3.º ano de nossa escola, para que eles também se divirtam com os textos.

VAMOS USAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE? MÃOS À OBRA!

2. RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL

Para dar início ao estudo da paródia de contos de fadas, selecionamos alguns livros didáticos e paradidáticos que contenham exemplares de textos desse gênero textual. Trouxemos também para a sala de aula imagens publicadas em outros suportes, como internet e revistas, além de filmes em DVD. Propomos que os alunos escolhessem e fizessem a leitura de diferentes paródias dos contos mais conhecidos por eles. Em seguida, organizamos a sala em grupos e fizemos questionamentos a respeito das características desse gênero textual. Após essa discussão, elaboramos um cartaz com as principais características observadas pelos alunos, o qual será afixado na sala para consultas.

ATIVIDADE

Apresentação da imagem, da capa do DVD do filme de animação *Deu a louca na Chapeuzinho 2*, dirigido por Mike Disa e lançado em 2004, nos EUA.

Explicar aos alunos que assistiremos a esse filme e, em seguida, conversaremos a respeito dele.



Conta que Chapeuzinho Vermelho (Hayden Panettiere) trabalha para a agência Felizes para Sempre, que resolve problemas no mundo dos contos de fadas. No momento, ela foi enviada para um treinamento junto com as Irmãs de Capuz, deixando o Lobo Mau (Patrick Warburton), a Vovozinha (Glenn Close) e o esquilo sozinhos nas missões.

Quando uma bruxa desconhecida sequestra os irmãos João (Bill Hader) e Maria (Amy Poehler), o trio é chamado para o resgate, mas a Vovozinha acaba sendo aprisionada. Chapeuzinho retorna para salvá-la, mas enfrenta problemas quando precisa trabalhar junto com o Lobo.

FONTE: <http://images.livrariasaraiva.com.br/imagemnet/imagem.aspx/?pro_id=4053643&qld=90&l=370&a=-1>. Acesso em: 26/05/2017, às 20h31min.

CONVERSANDO

- 1) Que elementos apresentados na capa do vídeo nos remetem à história tradicional da Chapeuzinho Vermelho?
- 2) Você já assistiu a esse filme?
- 3) Você já leu esse livro? Conte para a turma.
- 3) Você já assistiu a algum outro filme que lembra uma história conhecida e do qual tenha gostado bastante? O que mais chamou a sua atenção nesse filme?
- 4) Na sua opinião, o que torna versões diferentes de filmes, livros e música engraçados e interessantes?
- 5) Você se interessa por versões diferentes de uma mesma história? Por quê?
- 6) Se você devesse escolher uma história infantil bem conhecida e contá-la de uma forma diferente, qual escolheria? Por quê?

ATIVIDADE

Observe atentamente as imagens de outras paródias de contos de fadas, procurando identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre elas. Depois, identifique as características de **PARÓDIA** presentes nelas, de acordo com as questões a seguir, respondendo-as em uma folha que a professora lhe entregará:

1 – Como você descreve as imagens apresentadas?

2 – Que situação característica da **PARÓDIA** pode ser entendida nas imagens?

3 – Quem são os personagens que fazem parte dessas histórias e lembram outros personagens de histórias bem conhecidas?

4 – Quais características podem ser atribuídas aos personagens?

5 – Como é o ambiente onde estão os personagens? Descreva-o com o máximo de detalhes.

6 – Quando ocorrem (ou ocorreram) estas histórias? É possível determinar o tempo?

7 – Quais as dificuldades ou problemas a serem enfrentados pelos personagens centrais?

8 – Qual o momento mais engraçado da história?

9 – Como a história termina?

10 – O que há de semelhante ou de diferente comparando estes textos com as histórias originais?

Após ter observado algumas características do gênero paródia de contos, socialize com os colegas suas observações e suas respostas. A seguir, com a ajuda da professora e dos colegas, elabore um cartaz com as principais características desse gênero para ser afixado na sala.

3. PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL

O **conto de fadas** é uma narrativa de tradição oral, geralmente anônima, que gira em torno das situações criadas pelo imaginário. As histórias narradas revelam uma grande tendência para o encantamento: situações transformadas por algum tipo de magia e não são explicadas de modo natural.

Como você já estudou o gênero contos de fadas, vamos inverter os papéis dos personagens e escrever uma história ao contrário?

CONTOS DE FADAS

Vamos inverter os papéis dos personagens de contos de fadas que conhecemos e escrever uma história ao contrário?

Escolha uma das inversões citadas a seguir e escreva um conto maravilhoso.



Opção 1: A Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida, não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.

Opção 2: Branca de Neve é feia e tem uma raiva danada da rainha, por esta ser tão bela e bondosa. Não ouve seus conselhos e faz amizades com uma turma da pesada.

Opção 3: A Bela Adormecida acha que dormir é a chave para ser bela e jovem. Então, em qualquer hora e lugar, ela dorme... dorme... dorme...

Opção 4: João e Maria não têm um bom coração: abandonaram os pais, velhinhos e sem forças para trabalhar, em uma rua movimentada de uma grande cidade.

Bom trabalho!

¹ FONTE: <<http://lounge.obviousmag.org/escrever/2013/12/16/Contos-de-Fadas.jpg>>. Acesso em: 29/10/2017, às 16h41min.

4. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO:

PARÓDIA DE CONTO

A paródia de conto é um gênero textual que tem por objetivo apresentar uma imitação cômica de uma composição literária (também existem paródias de filmes e

músicas), sendo, portanto, uma criação ou reinvenção que possui efeito cômico, utilizando a ironia e o deboche. Ela geralmente é parecida com a obra de origem e quase sempre tem sentidos diferentes.

Na literatura, a paródia é um processo de intertextualidade (relação entre textos), com a finalidade de desconstruir ou reconstruir um texto. A paródia surge por meio de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente e, em geral, consagrada. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria.

Uma característica peculiar da paródia é que seu conceito é relativo ao leitor, isto é, depende do receptor. Se o leitor não tem conhecimento da obra original, achará na obra parodística apenas uma série de disparates. O que o texto parodístico faz é exatamente uma reapresentação daquilo que havia sido recalçado. É uma forma de a linguagem voltar-se sobre si mesma. É um processo de liberação do discurso.

Vejamos dois exemplos:

TEXTO 1: CHAPEUZINHO AMARELO – o poder emancipador da palavra

Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia contos de fada e estremecia. Não brincava mais de nada nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão. Minhoca, para ela, era cobra. E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra.

Não ia para fora para não se sujar. Não tomava sopa para não ensopar. Não tomava banho para não descolar. Não falava nada para não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá para longe, do outro lado da

montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.

Mesmo assim, a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olho de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz... e um chapéu de sobremesa.

Finalizando...

Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando para cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo. Um lobo pelado. O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!! E a Chapeuzinho deu risada. E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era para o medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando: LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse: "Para assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!" E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim. Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato. Não tem mais medo de chuva nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái; barata é tabará; a bruxa virou xabru; e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barãotu, o Pão Bichôpa... e todos os tronsmons).

TEXTO 2: O PRÍNCIPE DESENCANTADO

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

— Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?

— Sim, minha querida princesa.

— Então nós temos que nos casar já! Você me beijou.

— É... minha querida princesa.

— Você tem um castelo, é claro.

— Tenho... princesa.

— E quantos quartos têm o seu castelo, posso saber?

— Trinta e seis.

— Só? Pequeno, hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... Umas quarenta eu acho que dá!

— Tantas assim?

— Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

— Mas quarenta amas!

— Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal, passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... joias é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

— Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

— Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

Tanto a princesa falou, que o príncipe se arrependeu de ter ido até lá e a beijado. Então, teve uma ideia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

SOUZA, F. de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**. São Paulo: FTD, 1993.

TROCANDO IDEIAS

Após a leitura e a compreensão dos textos, vamos discutir as questões a seguir:

1. Vamos pensar nos sujeitos que fazem parte (quem escreve, para quem, onde, quando) desse gênero textual:
 - a) Quem escreve uma paródia de conto?
 - b) A quem estes textos se destinam?
2. Por que um autor escreve uma paródia de conto? Qual seria seu objetivo ao produzir esse texto?
3. Onde podemos encontrar esse texto?
4. Que tipo de narrador encontramos nesses textos?
5. Os autores escrevem para públicos de que faixa etária: crianças, jovens ou adultos?
6. O que o texto **CHAPEUZINHO AMARELO – o poder emancipador da palavra** e o texto **O PRÍNCIPE DESENCANTADO** têm em comum? Ou seja, quais são suas semelhanças? E quais são as diferenças mais marcantes?
7. Que tipo de linguagem utiliza? É formal ou a informal? Por quê?
8. Em quais desses textos é possível encontrar uma paródia?

5. OS ASPECTOS DISCURSIVOS

Os textos lidos pertencem ao gênero **paródia de conto** e lembram histórias e personagens conhecidas, provocando riso, crítica e deboche. Geralmente, o narrador é observador e conta os acontecimentos numa sequência temporal, ou seja, um fato após o outro na terceira pessoa, mas também pode ocorrer a primeira pessoa (narrador personagem). Em geral, o desfecho da paródia é surpreendente, inusitado. A época e o lugar em que ocorrem os fatos também podem ser definidos de um modo especial,

diferente. As personagens desses textos são retratadas de uma forma diferente, ou seja, são enfatizadas de maneira exagerada. Há predomínio do tempo passado. A linguagem empregada é a conotativa (figurada) e, muitas vezes, segue o nível informal, prendendo o leitor à trama narrada.

TEXTO 1 – CHAPEUZINHO AMARELO

É preciso não confundir paródia com paráfrase.

A **paráfrase** é um texto que procura tornar mais claro e objetivo aquilo que se disse em outro texto. Portanto, é sempre a reescrita de um texto já existente, uma espécie de tradução dentro da própria língua. O autor da paráfrase deve demonstrar que entendeu claramente a ideia do texto. Além disso, são exigências de uma boa paráfrase:

1. Utilizar a mesma ordem de ideias que aparecem no texto original.
2. Não omitir nenhuma informação essencial.
3. Não fazer qualquer comentário acerca do que se diz no texto original.
4. Utilizar construções que não sejam uma simples repetição daquelas que estão no original e, sempre que possível, usar um vocabulário também diferente.

A **paródia** é uma imitação parecida com a obra de origem (fábula, conto, música, poema, filme etc.) e quase sempre tem sentidos diferentes. Na literatura, a paródia é um processo de intertextualidade, com a finalidade de reconstruir um texto. Ela surge por meio de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente, adaptando-a a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado, para transmitir um pouco de alegria.

Releia o texto *Chapeuzinho Amarelo* e responda:

1. Qual a diferença fundamental apresentada na estrutura desse texto do conto original *Chapeuzinho Vermelho*?

2. Que tipo de narrador encontramos no texto?

3. Que conflito vivido pela personagem é possível identificar logo nos primeiros parágrafos?

4. Qual o sentimento mais explorado nesse texto?

5. O que você imaginava que poderia acontecer nessa história antes de lê-la? Com a leitura, suas suspeitas se confirmaram? Justifique.

6. Qual a intenção do autor ao produzir essa paródia? Apenas provocar o riso? Justifique.

TEXTO 2 – O PRÍNCIPE DESENCANTADO

Sobre os contos de fadas:

O **conto de fada** é uma variação do conto popular ou fábula. Partilha com esses o fato de ser uma narrativa curta, transmitida oralmente e no qual o herói ou a heroína tem de enfrentar grandes obstáculos para triunfar contra o mal. Envolve algum tipo de

magia, metamorfose ou encantamento e, apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns nesses textos do que as fadas propriamente ditas. As histórias giram em torno de uma problemática espiritual/existencial/ética ligada à realização do indivíduo, basicamente por intermédio do amor.

Releia o texto *O príncipe desencantado* para responder às questões a seguir:

1. Escreva a que conto de fadas podemos relacionar a história lida?

2. Quem é o personagem principal? O príncipe ou a princesa? Justifique.

3. Por que o príncipe era desencantado, e não encantado, como nos contos de fadas tradicionais?

4. Qual o principal conflito dessa história?

5. Caracterize a princesa. Ela tem as mesmas características das princesas dos contos de fadas? Por quê?

6. Quais alterações do conto original conseguiram modernizar essa história, realçando ainda mais o tom cômico da paródia? Faça uma lista delas.

7. O que você achou da solução encontrada pelo príncipe?

ORGANIZANDO OS ESTUDOS

Releia os textos estudados e preencha o quadro a seguir de forma a sistematizar as principais características do gênero **paródia de contos de fada**:

Situação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Define a época em que se passa a história. - Define o espaço em que se passa a história. - Os protagonistas apresentam características que contrastam com outros personagens de histórias bem conhecidas.
Complicação (decorrente da situação inicial)	<ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades enfrentadas são decorrentes do objetivo da paródia. - O protagonista, às vezes, tem companheiros para auxiliá-lo nas dificuldades.
Ação das personagens	<ul style="list-style-type: none"> - Os conflitos são resolvidos de uma maneira inusitada, diferente, engraçada. - Os conflitos se resolvem com o uso de habilidades humanas ou fantasiosas. - Há razões cômicas para justificar a resolução do conflito. - O protagonista nem sempre alcança seu objetivo inicial.
Desfecho	<ul style="list-style-type: none"> - É um novo estado de equilíbrio totalmente inesperado e cômico.

Nas **paródias de contos**, algumas características aparecem repetidas frequentemente, determinando uma organização e um estilo próprios para esse gênero textual. Circule as alternativas que correspondam às características desse gênero textual, observadas nos textos estudados:

- a) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens.
- b) Inicia-se sempre com “Era uma vez”.
- c) O enredo apresenta situações desafiadoras, perigosas ou engraçadas em cenários que transmitem emoções.
- d) São textos que têm como característica principal a opinião do autor sobre um tema polêmico.
- e) Apresenta protagonistas que, muitas vezes, são caricaturas de heróis ou vilões, mas que invariavelmente lembram outros personagens de histórias consagradas.
- f) Apresenta o humor como característica marcante.
- g) A ação também é um elemento fundamental nessa narrativa.
- h) Os elementos (cenários, época, ações) desse gênero, normalmente, surpreendem pelo inusitado ou ridículo das situações apresentadas.

6. OS ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS E AS CONVENÇÕES DO SISTEMA DE ESCRITA

As análises das questões dos textos citados anteriormente foram realizadas oralmente e/ou coletivamente, e fomos anotando no quadro pontos essenciais para a sistematização do conteúdo. Além disso, foram utilizados livros didáticos para auxiliar no estudo da análise linguística.

Texto – CHAPEUZINHO AMARELO

1. A pontuação exerce um importantíssimo papel na leitura, na escrita e na análise, pois é responsável pelo sentido e pela coerência nos textos escritos. Muitas narrativas, incluindo **paródias**, contêm diálogos entre os personagens. Inspirando-se na imagem a seguir, crie um diálogo entre dois personagens de uma **paródia de contos de fadas (cena do filme *Shrek*)**, pontuando o texto adequadamente. Lembre-se dos parágrafos, travessões, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto-final, vírgulas etc. Coloque um título criativo em seu texto.

Observe a imagem a seguir e crie um diálogo entre os personagens de uma paródia de contos de fadas. Lembre-se de usar parágrafos, travessões, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto-final, vírgulas etc. Coloque um título criativo em seu texto.



2.

² FONTE: <[http://www.movpins.com/big/MV5BMTgxNTQ3MTk1Ml5BMl5BanBnXkFtZTcwMDczNDc3Mw/shrek-\(2001\)-large-picture.jpg](http://www.movpins.com/big/MV5BMTgxNTQ3MTk1Ml5BMl5BanBnXkFtZTcwMDczNDc3Mw/shrek-(2001)-large-picture.jpg)>. Acesso em: 03/11/2017, às 18h50min.

Texto – O PRÍNCIPE DESENCANTADO

Realize a seguir algumas atividades sobre o texto *O príncipe desencantado*.

1. O uso do adjetivo grifado no título do texto *O príncipe desencantado* já remete a uma paródia de contos de fadas. Qual a função desse adjetivo para a interpretação da história?

2. Nessa paródia, o autor usa muitos substantivos e adjetivos. Do trecho a seguir, destaque um **adjetivo** e uma **locução adjetiva**, referentes ao mesmo substantivo:

— Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal, passaram-se cem anos, não é mesmo?

3. Releia com atenção o seguinte trecho da paródia atentando para o uso da pontuação. Em seguida, assinale a alternativa correta:

— E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... joias é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

- a) O uso das reticências se deve ao fato de a princesa reforçar seus desejos.
- b) O uso das vírgulas se deve à apresentação de uma enumeração ou listagem.
- c) O uso do ponto de exclamação está marcando uma pergunta da princesa.
- d) Toda a pontuação desse trecho foi usada incorretamente.

4. Observe no enunciado a seguir que o termo em destaque se constitui em uma **marcação temporal**, por meio do uso de uma **locução adverbial de tempo**.

— [...] afinal, passaram-se **cem anos**, não é mesmo? [...]

- a) Volte ao texto e transcreva mais dois marcadores temporais.

VAMOS PASSAR AGORA À PRODUÇÃO DA SUA PARÓDIA DE CONTOS

PLANEJAMENTO DO TEXTO

1. Que texto consagrado vai ser escolhido para ser parodiado?

2. Personagens: Quem será o protagonista? Como ele será? Quais as características de anti-herói ele(a) terá? Haverá outros personagens nesta história? Quem serão esses personagens?

3. Ambiente: Onde vai se passar a história? Como será esse lugar? O que/quem aparecerá nesse ambiente? Que componentes podem ser usados para caracterizar o(s) local(is) por onde passarão as personagens?

4. Enredo: Qual será o objetivo da história? Que situações engraçadas serão vivenciadas pelo protagonista? Quais elementos podem ser usados para brincar com o texto original e deixá-lo mais engraçado?

5. Desfecho: Como o objetivo da paródia foi alcançado? Que fim foi dado à história? Existe o fator surpresa?

PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO

Produção individual da paródia por meio do planejamento, cuidando dos aspectos da língua: ortografia, pontuação, paragrafação, concordância, emprego das marcas temporais, dos adjetivos e das locuções e da ação no tempo passado. Lembrando que, por ser paródia, é possível modernizar a linguagem e até usar algumas gírias.

Momento da produção

Escreva seu texto com calma, usando os conhecimentos adquiridos em relação ao gênero e toda a sua criatividade. Capriche e depois você poderá ler o seu texto para os colegas do 3.º ano, para que todos possam apreciá-lo.

PRODUÇÃO FINAL – PRODUZINDO UMA PARÓDIA

BRANCA DE FOME

Mauricio de Souza

Era uma vez uma linda princesinha chamada Branca de Fome. Ela vivia com o seu estômago real roncando. E não era porque não se alimentava direito. Os cozinheiros davam o maior duro no palácio. Mal terminavam de preparar o café da manhã, já começavam a fazer o almoço. Nem terminavam de lavar a louça, corriam para que o jantar estivesse pronto a tempo.

Fora o apetite, Branca era uma gracinha, igual a todas as princesas dos contos de fadas. Gostava dos animais, ajudava as velhinhas a atravessarem a rua e... tinha uma madrasta que era uma bruxa! A rainha era chata pra burro. Vivia reclamando que as jóias da coroa não davam para pagar a conta do supermercado. E também que não aguentava mais as queixas dos cozinheiros, cansados de tanto trabalho.

Para falar a verdade, tudo isso era papo furado. A rainha morria de inveja da princesa porque ela comia, comia e comia e estava sempre em forma.

Um dia, depois de malhar horas na academia de ginástica, a rainha resolveu fazer uma refeição *light*.

Vasculhou toda a cozinha atrás de biscoitos de glúten, pão *diet*, geleia sem açúcar e... nada!

Um dos cozinheiros resolveu abrir o jogo antes que a bronca sobrasse para ele:

— Acabou tudo, majestade! Branca de Fome quis um lanchinho extra e a despensa ficou a zero.

Se tinha uma coisa que deixava a rainha maluca, era quebrar a dieta. A malvada ficou tão brava que decidiu se livrar da princesa.

A rainha mandou um de seus guardas levarem Branca de Fome para um piquenique na floresta e deixá-la por lá.

Acontece que, na hora h, o guarda ficou morrendo de dó da princesinha e contou todo o plano sujo da rainha.

— Pois, agora, quem não quer mais voltar para aquele castelo sou eu! – disse Branca de Fome. — Tirei 10 no curso de sobrevivência na selva para princesas. Posso me virar muito bem por aqui!

Sozinha na floresta, Branca acabou com os lanches do piquenique e passou o resto do dia procurando frutas silvestres para a sobremesa. Procura daqui, procura dali, acabou achando uma cabana.

— Puxa, que sorte! – pensou. — Deve ser a casa de alguma vovozinha solitária. E essas vovozinhas cozinham tão bem!

Ela bateu na porta. Como ninguém atendeu, foi entrando. A princesa não era de fazer cerimônia e, já que estava lá dentro, aproveitou para fazer mais um lanche.

Enquanto esperava alguém chegar, decidiu tirar um cochilo. Nisso, apareceram sete anões, que eram os donos do lugar. Eles levaram o maior susto quando descobriram que alguém tinha chupado todo o sorvete do *freezer*. E levaram um susto maior ainda quando ouviram um **ronc!** vindo do quarto, ou melhor, do estômago da princesinha.

Branca contou a sua triste história para os pequeninos, que toparam deixar que ela morasse na cabana.

Todos os dias, os anõezinhos saíam para trabalhar e a princesa ficava arrumando a casa:

— Gente! Como dá trabalho cuidar desses baixinhos! – pensava a princesa durante a faxina. — Imagine só se fossem sete jogadores de basquete!

Enquanto isso, lá no castelo, a rainha estava feliz da vida porque tinha perdido meio quilo e achava que ia ser moleza ganhar o concurso de *miss* do reino. Toda metida, foi para frente do seu espelho mágico e perguntou:

— Espelho, espelho meu, quem é mais magrinha do que eu?

— Branca de Fome! – respondeu o espelho.

— Mas ela não vive mais aqui, seu bobão! – disse a rainha. — Eu tô perguntando se alguma garota do reino pode me vencer no concurso.

— Acontece gorducha, que Branca de Fome mora na floresta e, se ela entrar no concurso, você não tem chance.

Na hora, a megera bolou outro plano. Preparou uma porção gigante de maçãs do amor bem açucaradas. Depois, se disfarçou de velhinha e levou os doces para a princesa.

— Quero só ver ela continuar magrela depois de todas essas calorias. – pensava a bruxa.

Branca não desconfiou de nada e foi devorando todas as maçãs. Na última mordida... Tóim! Caiu dura de tanto comer.

Os anões encontraram a princesa estatelada no chão.

O príncipe Quinzinho, que costumava caçar por ali, chegou bem nessa hora. Vendo aquela menininha tão lindinha, não aguentou. Pediu para os anões olharem para outro lado e deu o maior beijão na Branca de Fome.

Ela abriu os olhos e se apaixonou pelo príncipe no ato. E ficou mais apaixonada ainda quando soube que ele era dono de uma rede de padarias. Os dois se casaram e viveram felizes para sempre. E os anõezinhos ficaram supercontentes, porque não precisaram mais dividir seus biscoitos recheados com ninguém.

Só mesmo a rainha malvada não se deu bem nesta história. Ela ganhou o concurso de *miss* e se tornou uma *top model* famosíssima. Mas nunca mais pôde comer chocolates, balas e sorvetes para não perder o emprego!

PROPOSTA DE PRODUÇÃO FINAL:

Após ler o texto com atenção, pense em um conto de fadas muito conhecido por todos e crie sua paródia, sendo muito criativo. Lembre-se de que seu texto fará parte de uma coletânea de paródias de contos de fadas que compartilharemos com os alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I, para que eles também possam se divertir com a leitura dos textos e conhecer o trabalho realizado por sua turma. Depois, você poderá realizar a leitura do original e verificar se seu texto não ficou ainda melhor. Lembre-se de todos os

aspectos do gênero paródia de conto estudados até agora e produza seu texto. Dê um título criativo ao seu texto.

Agora que você já produziu seu texto, releia-o com cuidado, procurando revisá-lo, verificando se ele contém as características essenciais do gênero paródia de contos de fadas.

GRADE DE CORREÇÃO

Esta grade foi utilizada pela professora pesquisadora para a correção das produções finais elaboradas pelos alunos.

	SIM	NÃO
1. Adequação ao título: O título chama a atenção de seus leitores?		
2. Adequação ao contexto de produção: Seu texto está adequado a quem o produz e a quem se destina? Seu texto é interessante e criativo?		
3. Estrutura do texto:		

Há citação de tempo? (Quando ocorreu?)		
Há caracterização de espaço? (Onde ocorreu?)		
Os protagonistas (anti-heróis e vilões) estão bem caracterizados?		
O enredo tem desenvolvimento coerente?		
O conflito inicial está claro?		
Há coesão entre as partes do texto? (Usa organizadores textuais que indicam a sequência dos fatos?)		
O desfecho é surpreendente?		
4. Elementos da narrativa:		
A descrição do local onde ocorrem os fatos contribui com o gênero de paródia?		
Graça e descontração são elementos fundamentais em seu texto? Há em situações inusitadas?		
Há outros elementos que modernizam a história?		
O protagonista alcança seus objetivos?		
5. Marcas linguísticas:		
Há marcas temporais?		
Usa adequadamente adjetivos e locuções adjetivas na descrição de personagens, lugares e situações?		
Há, predominantemente, ações no passado?		
A linguagem é simples e descontraída?		
Usa adequadamente maiúsculas e minúsculas?		
Divide o texto em parágrafos adequadamente?		
Evita repetição de palavras próximas?		
A pontuação está adequada?		
O texto está legível?		

MONTAGEM DA COLETÂNEA DAS PARÓDIAS DOS CONTOS DE FADAS

Depois que os textos de paródia de contos de fadas foram revisados, fizemos a montagem de uma coletânea das paródias produzidas pelos alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental I para apresentar aos alunos 3.º ano da mesma escola.

APRESENTAÇÃO

Apresentação da coletânea das paródias dos contos de fada aos alunos 3.º ano do Ensino Fundamental I da escola onde a pesquisa foi realizada.