



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

**DOS CONTOS DE FADAS À LITERATURA DE CORDEL:
AMPLIANDO O LETRAMENTO POR MEIO DA RETEXTUALIZAÇÃO**

DAIANE CORDEIRO BRITES FERNANDES

Sob a orientação da Professora Doutora

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016

469.8

B862d

T

Fernandes, Daiane Cordeiro Brites, 1984-

Dos contos de fadas à literatura de cordel: ampliando o letramento por meio da retextualização / Daiane Cordeiro Brites Fernandes. - 2016.

139 f.: il.

Orientador: Marli Hermenegilda Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Letras, 2016.

Bibliografia: f. 120-122.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Escrita - Teses. 4. Gêneros literários - Teses. 5. Literatura de cordel - Teses. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DAIANE CORDEIRO BRITES FERNANDES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

ORIENTADOR



Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UERJ)
Avaliador externo



Prof.^a Dr.^a. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA - 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Dirceu e Ilda, que, desde a educação básica, de muitas formas, me incentivaram, me ajudaram e não mediram esforços para que fosse possível eu chegar até esta etapa da minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser extremamente paciente e piedoso comigo, permitindo-me chegar à conclusão de mais esta importante etapa da minha vida.

Ao meu marido Fernando Valentim por seu amor, seu companheirismo, sua paciência, sua compreensão e seu apoio. Obrigada por confiar nas minhas escolhas e me fazer acreditar que posso mais do que imagino.

À minha irmã Deise, à minha sobrinha Júlia e ao meu cunhado Fagner por compreenderem as ausências e por proporcionarem momentos lúdicos nestes dois anos de estudo intenso.

Às minhas irmãs do coração Hérika e Gabrielle pelo incentivo diário, pelas risadas e pelo apoio a esta irmã mais velha que não dá tréguas quando o assunto é estudar.

Às minhas amigas Angela, Edna e Monique por compreenderem minhas ausências, por torcerem por mim e por me animarem diariamente.

À minha orientadora Marli Pereira pelo empenho, pela paciência, pela dedicação, por suas correções e seus incentivos. Obrigada por ser desse jeitinho: delicada e competente.

Aos professores participantes da minha banca Fábio Coelho e Roza Palomanes pelas considerações e pelas contribuições no exame de qualificação, e pela gentileza em seus apontamentos.

Aos meus alunos que participaram desta pesquisa com tanto empenho e esforçaram-se para melhorar cada vez mais e também aos demais alunos e ex-alunos que já passaram por mim, sempre levando um pouco do que tenho a ensinar e deixando parte dos seus saberes. É, principalmente, por vocês e para vocês este mestrado.

Aos amigos do mestrado que fizeram parte desses momentos de alegria e de desespero sempre me ajudando e me incentivando. A caminhada foi mais leve por ter sido com vocês.

À minha amiga Fernanda Lessa pelas caronas no início do mestrado, pelas revisões e por ouvir meus desabafos acadêmicos.

Aos demais familiares e amigos pelo carinho, pela compreensão e pelo apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida durante todo o período de realização deste mestrado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

FERNANDES, Daiane Cordeiro Brites. **Dos Contos de Fadas à Literatura de Cordel: Ampliando o Letramento por Meio da Retextualização**. 2016. 139p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Este trabalho foi realizado com objetivo de apresentar uma proposta didática, elaborada com base no conceito de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), para trabalhar o aprimoramento da escrita e a ampliação do letramento de alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Nereu Sampaio (Rio de Janeiro-RJ). A hipótese desta pesquisa é a de que o mecanismo de retextualização pode contribuir para a ampliação do letramento. Os objetivos específicos são: aplicar uma sequência didática para desenvolver atividades de leitura e compreensão textual, conhecimento de gêneros e produção escrita e produzir um livro eletrônico com o Cordel escrito pelos discentes. A pesquisa realizada é do tipo qualitativa (MOREIRA e CALEFFE, 2008), com base na pesquisa-ação, (THIOLLENT, 2009) e almeja a transformação de situações dentro da própria turma, ou seja, o problema é detectado, estudado, observado, mas também é apresentada uma ação para que ele seja resolvido. A proposta didática de ensino de escrita tem como base o mecanismo de retextualização (DELL'ISOLA, 2007) do gênero Conto de Fadas para o gênero Cordel. Serão feitas observações a respeito do conceito de letramento (SOARES, 2003), (MOLLICA, 2014) e (COSSON, 2014a); de multiletramentos (ROJO, 2009; 2012) e de letramento literário (COSSON, 2014b) e a respeito da utilização de tais conceitos em sala de aula. Trataremos ainda do ensino da escrita (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013), (COSSON, 2014) e (SILVA e SILVA, 2013) e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Além disso, diferenciaremos os gêneros dos tipos textuais (MARCUSCHI, 2008; 2010). Faremos ainda uma análise da proposta de intervenção, realizada por meio da sequência didática. Na *apresentação da situação*, mostraremos os resultados da exposição dos Contos de Fadas (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014) à turma. Na análise da *produção inicial*, abordaremos as questões sobre o gênero Cordel que os discentes sabem e trataremos das que eles desconhecem para que sejam trabalhadas durante as *oficinas*. Nas análises das duas *oficinas*, trataremos da importância da sequência de atividades entrelaçadas e planejadas para que o aluno alcance os objetivos desejados pela escola. Na *produção final*, transcorreremos sobre a ampliação do letramento dos alunos, sobre a melhora da escrita desses aprendizes e sobre a criação do livro digital escrito pela turma. O objetivo principal da pesquisa é ampliar o letramento dos educandos, partindo de um gênero textual, o Conto de Fadas, supostamente, conhecido pelo discentes para a produção de um gênero, o Cordel, não muito explorado no espaço escolar – considerando que o trabalho foi feito com o sexto ano do ensino fundamental e no município do Rio de Janeiro. Durante o processo, objetivamos também perceber melhoras na escrita dos educandos. Os resultados obtidos foram satisfatórios já que foi possível perceber envolvimento da turma, a melhora da escrita e, principalmente, a ampliação do letramento discente.

Palavras-chave: Letramento. Retextualização. Ensino da Escrita.

ABSTRACT

FERNANDES, Daiane Cordeiro Brites. **From The Fairy Tales to the Cordel Literature: Amplifying the letramento beyond the retextualization**. 2016. 139p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This work was built having as objective presenting a didactic proposal, based on the concept of didactic sequency (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), in order to work the writing improvement and letrament amplifying of the sixth year's students from the fundamental teaching of Nereu Sampaio School (Rio de Janeiro-RJ). The hypothesis of this research is that the retextualization mechanism can contribute to the expansion of literacy. The specific objectives are: to apply a didactic sequence, developing reading activities and textual comprehension; to recognize genres and to develop written texts; and to produce an electronic book with the Cordel written by the students. The fulfilled research is the qualitative type (MOREIRA e CALEFFE, 2008), based on a action-research, (THIOLLENT, 2009), and has an aim the transformation of situations that happen inside the class itself, better explaining, the problem is detected, studied, observed, but it is also presented an action in order that this problem can be solved. The wrting teaching didactic proposal is based on the retextualization mecanism (DELL'ISOLA, 2007) from the Fairy Tales gender to the Cordel one. We will also make observations considering the letramento concept (SOARES, 2003), (MOLLICA, 2014) e (COSSON, 2014a); the multiletrament (ROJO, 2009; 2012) and literary letrament (COSSON, 2014b) considering them inside the classroom. We will still deal with the writing teaching (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013), (COSSON, 2014) e (SILVA e SILVA, 2013) and the Nacional Curriculars Parameters (PCN)'s orientations for the teaching of Portuguese Language in the Fundamental teaching. Beyond this, we will diferenciate the textual genders from the textual types (MARCUSCHI, 2008; 2010). We will make an analysis of an intervention proposal, fulfilled by means of didactic sequency. In the *presentation of the situation*, we will show the results of the exposition of the Fairy Tales (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014) to the class. In the *inicial production* analysis, we will approach the questions about the Cordel gender that are known by the teachers and we will deal with they do not know in order that the stories can be worked during the *workshops*. In the analysis of the two workshops, we will treat about the importance of the sequency enlaced and planned activities for the student reaches the objectives that are wished by the school. In the *final production*, we will elapse about the amplifying of the students' letrament, about the improvement of the writing of them and about the digital book creation written by the class. The main objective of the research is to amplify the students' letrament, from a textual gender, The Fairy Tales, supostment, known by the students for the production of a gender, the Cordel, not so much explored in the school place – considering that the work was made with the sixth year's students of the fundamental teaching and in Rio de Janeiro city. During the process, we have as a objective to perceive the improvement of the students' writing. The results obtained were satisfactory, since it was possible to perceive class involvement, writing improvement and, mainly, the expansion of students literacy.

Key-words: Letrament; retextualization; Writing teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Apresentação dos Contos de Fadas favoritos de cada aluno	61
QUADRO 2: Análise das biografias	76
QUADRO 3: Análise dos problemas de escrita encontrados na história <i>A lenda da Calunga</i> em prosa	102
QUADRO 4: Análise comparativa da primeira estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	107
QUADRO 5: Análise comparativa da terceira estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	108
QUADRO 6: Análise comparativa da quinta estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	108
QUADRO 7: Análise comparativa da sexta estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	109
QUADRO 8: Análise comparativa da oitava estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	110
QUADRO 9: Análise comparativa da nona estrofe do livro <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Visita da pesquisadora à ABLC	56
2FIGURA 2: Exemplo de biografia excelente	73
FIGURA 3: Exemplo de biografia boa	73
FIGURA 4: Exemplo de biografia regular	74
FIGURA 5: Exemplo de biografia insuficiente	75
FIGURA 6: Descobrimo as biografias	77
FIGURA 7: Cordéis expostos na ABLC	79
FIGURA 8: Cordel <i>O Barba Azul</i>	80
FIGURA 9: Exemplo 1 de Cordel excelente	81
FIGURA 10: Exemplo 2 de Cordel excelente	83
FIGURA 11: Exemplo de Cordel bom	84
FIGURA 12: Exemplo de Cordel regular	86
FIGURA 13: Exemplo de Cordel insuficiente	88
FIGURA 14: <i>Cordelinho 1</i>	92
FIGURA 15: <i>Cordelinho 2</i>	92
FIGURA 16: <i>Cordelinho 3</i>	93
FIGURA 17: <i>Cordelinho 4</i>	93
FIGURA 18: Capas dos Cordéis	94
FIGURA 19: Alunos assistindo ao vídeo <i>A lenda da Calunga</i>	95
FIGURA 20: Exemplo de texto excelente	97
FIGURA 21: Exemplo de texto bom	98
FIGURA 22: Exemplo de texto regular	99
FIGURA 23: Exemplo de texto insuficiente	100
FIGURA 24: Alunos produzindo em grupos <i>A pequena vendedora de fósforos em Cordel</i>	104
FIGURA 25: Alunos produzindo as ilustrações do livro	105

FIGURA 26: Capa de <i>A pequena vendedora de fósforos em cordel</i>	106
FIGURA 27: Apresentação <i>A pequena vendedora de fósforos em cordel</i>	106
FIGURA 28: <i>Conversa com os alunos sobre o projeto</i>	112
FIGURA 29: <i>Aluna fazendo a leitura do texto</i>	113
FIGURA 30: Confraternização	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 AMPLIANDO O LETRAMENTO DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA	16
1.1 Concepções de Letramento, de Multiletramentos e de Letramento Literário	16
1.2 Concepção Sociointeracionista da Língua, Gêneros Textuais e Tipos Textuais	26
1.2.1 Suporte	29
1.2.2 Domínios discursivos	32
1.3 Ensino do Texto Literário: Contos de Fadas e Cordel	38
1.4 Retextualização como Prática de Ampliação do Letramento	42
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	48
2.1 Tipo de Pesquisa	48
2.2 Local e Sujeitos da Pesquisa	50
2.3 Instrumentos de Coleta de Dados e Proposta de Intervenção Pedagógica	53
3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	58
3.1 Apresentação da Situação da Sequência Didática	58
3.2 Análise da Produção Inicial da Sequência Didática	78
3.3 Análise da Oficina 1 da Sequência Didática	90
3.4 Análise da Oficina 2 da Sequência Didática	95
3.5 Análise da Produção Final da Sequência Didática	103
3.6 Análise do Evento de Encerramento da Sequência Didática	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	123
Apêndice A – Contos de Fadas	123
Apêndice B – Cordel	125
Apêndice C – Rimas e sextilhas	128
Apêndice D – A Lenda da Calunga	131
Apêndice E – A Pequena Vendedora de Fósforos	132
Apêndice F – Esquema elaborado com base na estruturação da sequência didática proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004)	135
ANEXO	138
Anexo A – Transcrição da história A Lenda da Calunga	138

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que o ser humano começou a se comunicar por meio da escrita, a perpetuação daquilo que se pretende comunicar tornou-se possível. Desse modo, a escrita se desenvolveu e ganhou notoriedade nas relações sociais, sendo ela uma forma de difundir ideias e informações. Por isso, é de extrema importância que o processo de educação formal seja comprometido com o ensino da língua escrita.

Sabendo que um dos principais entraves para o desenvolvimento da habilidade escritora é a falta de confiança do aluno com relação àquilo que irá escrever, gerada, muitas vezes, pelo fato de o discente desconhecer a temática e/ou a estrutura de determinados gêneros, a presente pesquisa buscou trabalhar com dois gêneros textuais, o Contos de Fadas e o Cordel, numa turma de sexto ano do ensino fundamental (1606), da Escola Municipal Nereu Sampaio, local onde a pesquisadora leciona. Essa turma foi escolhida para a realização desta pesquisa, porque é solícita, realizando as tarefas e aceitando todas as propostas. Este trabalho servirá de apoio e motivação para ampliar o letramento do aluno e auxiliar no desenvolvimento da competência escritora. Esta é uma pesquisa inserida na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS)*.

Tendo como ponto de partida um gênero, Contos de Fadas, que faz parte do contexto do aluno desde muito pequeno, visto que, certamente, em algum momento de seu letramento, seja na escola ou em casa, o aluno já escutou alguma história desse gênero e o famoso *Era uma vez...* que a inicia, pretende-se que o discente se sinta motivado para escrever e assim consiga elaborar textos de modo mais prazeroso. Tal gênero servirá de inspiração para que os alunos conheçam e escrevam em outro gênero: o Cordel. A escolha por se trabalhar com Cordel se deu por dois motivos: o primeiro é o fato de o Cordel ser um gênero bastante arraigado à cultura brasileira, principalmente à nordestina, e por isso, acreditamos que essa seja uma boa oportunidade de o aluno conhecer e aprender a escrever nesse gênero; o segundo fato é a composição do Cordel em versos e rimas, que transmitem a sonoridade da poesia desse gênero textual. Sabe-se que a noção de rima é uma das primeiras que o aluno adquire no seu processo de letramento de textos literários, o que nos faz acreditar que alunos do sexto ano possam não ter grandes dificuldades para trabalhar com versos rimados. Além disso, esse gênero trata de temas do dia a dia, assim ele se aproxima da realidade dos alunos e se torna acessível.

A pesquisa, em questão, tem como objetivo geral ampliar o letramento dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental através de uma proposta de retextualização de um texto em prosa (Conto de Fadas) para um texto em versos (Cordel). O produto final do trabalho será a apresentação de um livro digital com os cordéis produzidos pelos alunos a partir do conto *A pequena vendedora de fósforos*.

A hipótese subjacente a este trabalho é a de que o mecanismo de retextualização pode contribuir para a ampliação do letramento e para melhora da escrita dos alunos, pois a produção de um novo texto com base em outro requer a capacidade de compreensão daquilo que é dito ou escrito.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: aplicar uma sequência didática para desenvolver atividades de leitura e compreensão textual, conhecimento de gêneros e produção escrita e produzir um livro eletrônico com o Cordel escrito pelos discentes. Com isso, espera-se que eles percebam que a mesma história pode ser contada com a utilização de diferentes gêneros textuais e que esses gêneros precisam se adequar às necessidades de comunicação.

Esta pesquisa se justifica na medida em que permite que o aluno reconheça as características estruturais, estilísticas e funcionais dos gêneros Contos de Fadas e Cordel.

A relevância deste trabalho está no fato de proporcionar a ampliação do letramento, o que é importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita competentes, isto é, alunos letrados estarão mais preparados para o uso de tais recursos em suas práticas sociais.

A retextualização proposta aos alunos terá como base a solução de um problema ligado à compreensão de textos lidos e posteriormente escritos. O aluno terá de compreender muito bem aquela história que está lendo, no gênero Contos de Fadas, para que seja capaz de, em seguida, retextualizá-la, isto é, recontá-la com a maior riqueza de detalhes possível, no entanto, utilizando a Literatura de Cordel.

A metodologia da pesquisa adotada nesta dissertação é a de abordagem qualitativa apresentada por Moreira e Caleffe (2008). Este tipo de pesquisa não visa separar os alunos e qualificar os que escrevem mais ou melhor, a pesquisa qualitativa pretende criar para os educandos chances de aprender com qualidade. Além disso, este trabalho terá como método a pesquisa-ação de Thiollent (2009). Nela o aluno será capaz de construir o seu conhecimento, ao longo da pesquisa, com a ajuda do professor, mas sendo o discente o principal ator (ou

agente) para a obtenção dos resultados satisfatórios no que diz respeito ao conhecimento adquirido por ele.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, excetuando esta introdução e a conclusão do trabalho. No primeiro capítulo, trataremos da apresentação dos aspectos teóricos, nele veremos as reflexões sobre o conceito de letramento (SOARES, 2003), (MOLLICA, 2014) e (COSSON, 2014a); de multiletramentos (ROJO, 2009; 2012) e de letramento literário (COSSON, 2014b), além da importância deles para o ensino da escrita em sala de aula. Destacaremos também o ensino da escrita (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013), (COSSON, 2014) e (SILVA e SILVA, 2013) e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento de âmbito nacional cujo objetivo é direcionar as equipes pedagógicas na elaboração e na execução das propostas didáticas a serem trabalhadas nas escolas –, sobre esse aspecto. Além disso, serão definidos conceitos como: a concepção de língua na perspectiva sociointeracionista (KOCH e ELIAS, 2014), os gêneros textuais e tipos textuais, o domínio discursivo, o suporte, o uso de artefatos tecnológicos para o ensino de língua portuguesa, dentre outros (MARCUSCHI, 2008; 2010). Discorreremos ainda sobre o ensino do texto literário, retomaremos as orientações dos PCN específicas para essa esfera comunicativa, definiremos, descreveremos e enfatizaremos a funcionalidade dos gêneros: Contos de Fadas e Cordel e a importância deles para o ensino da escrita na presente pesquisa. Destacaremos também a definição de retextualização (DELL'ISOLA, 2007) que sugere uma transposição de gênero entre dois textos escritos – retextualização de um texto escrito para outro texto escrito – e almejamos que os alunos alcancem uma boa compreensão de textos para que, assim, possam retextualizá-los.

No segundo capítulo, teremos a metodologia da pesquisa. Nele serão apresentadas a pesquisa qualitativa (MOREIRA e CALEFFE, 2008) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Além disso, serão descritos o local e os sujeitos da pesquisa, explicando aspectos relevantes para que se entenda como a pesquisa aconteceu. Posteriormente, apresentaremos os instrumentos de coleta de dados e a proposta de intervenção pedagógica, ou seja, a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida na turma para que eles pudessem realizar as atividades propostas pelo professor.

O terceiro capítulo oferecerá a análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, destacando as mudanças que podem ser percebidas nos alunos desde o início da pesquisa – com a apresentação das dificuldades dos alunos – até a conclusão do presente trabalho.

Por último, trataremos das considerações finais e mostraremos suas contribuições e seus limites no que dizem respeito aos resultados obtidos na pesquisa. Além dos capítulos apresentados, constam nesta dissertação as referências, os apêndices e os anexos.

1 AMPLIANDO O LETRAMENTO DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

Neste capítulo, serão apresentados conceitos importantes para a ampliação do letramento no âmbito escolar. Para isso, este capítulo abordará as concepções de letramento, multiletramentos e de letramento literário e tratará, especificamente, sobre o ensino dos textos literários Contos de Fadas e Cordel. Para finalizar, veremos as reflexões de Marcuschi (2010) sobre abordagem sociointeracionista da língua e como ela deve ser trabalhada pelo professor. A diferença entre gêneros textuais e tipos textuais também terá destaque neste capítulo, já que, pela concepção sociointeracionista, é importante que o aluno saiba diferenciar a colocação de cada um desses gêneros em seu cotidiano, e quanto mais cedo ele perceber essas diferenças entre os gêneros e a situação comunicativa em que eles são usados, melhor será a compreensão do aluno no ensino da língua portuguesa.

1.1 Concepções de Letramento, de Multiletramentos e de Letramento Literário

Sabendo que o ensino da escrita e a aproximação do aluno com o texto são ferramentas para que o educando compreenda o mundo e consiga ser parte de uma sociedade com demandas relacionadas à leitura e à escrita, a presente pesquisa buscou meios de ampliar o letramento dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, apresentando a eles um gênero pouco difundido na escola: o Cordel.

Quando se fala em letramento, é importante estabelecer a diferença entre esse conceito e o conceito de alfabetização. Muitos consideram que a escola é a única agência responsável tanto pelo letramento quanto pela alfabetização, porém tais conceitos diferem em sua forma e se diferenciam também por conta da maneira como eles se fazem presente na vida dos educandos. Para Soares, a alfabetização pode ser definida

(...) como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita. [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 91).

Letramento, por sua vez, segundo Soares, seria a capacidade de utilizar efetivamente essas tecnologias aprendidas – principalmente na escola, mas não apenas nela. Isso significa que, para que a pessoa seja letrada, ela precisa ser competente no uso da leitura e da escrita e fazer uso social desses artefatos nas diversas situações do dia a dia. A respeito do letramento, Soares afirma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita pra encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 91-92).

Mollica (2014) corrobora os conceitos apresentados por Soares e afirma que o conceito atual de letramento já não é mais o que se tinha há tempos, quando se acreditava que *letrar* era uma responsabilidade apenas da escola e que os letrados eram os alfabetizados e os não letrados eram os não alfabetizados. Segundo Mollica, o conceito de letramento que se tem nos dias de hoje transcende o conhecimento adquirido na escola e deve abarcar todos os momentos do cotidiano, já que o letramento é entendido como prática social e extrapola os limites da escrita. Para a autora,

A escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade da sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbito mais geral. A relação, tradicionalmente estabelecida, entre escolas, letramento, progresso e civilização já está superada. (MOLLICA, 2014, p. 16).

É importante reforçar que as atividades propostas na sequência didática aplicada em sala de aula têm como finalidade ampliar o letramento discente e proporcionar aos alunos outros conhecimentos, diferentes daqueles que eles já possuem. Mollica fala da relação dos alunos com a língua materna e do letramento como fundamental para o uso social da língua portuguesa. Vejamos:

Assim, o nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua desde tenra idade e é no processo de letramento formal e em geral institucionalizado que passa a incorporar o padrão culto, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita. O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são corresponsáveis. Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de

forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a ‘espaços comunicativos’ limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social. (MOLLICA, 2014, p. 51).

Por meio das colocações das autoras, é possível entender que letramento está para além da alfabetização já que esse conceito está ligado ao uso que se faz da leitura e da escrita em sociedade. Cabe à escola, como principal agência de letramento, transformar o aluno (alfabetizado) em letrado. Pelo fato de esta pesquisa ser realizada com alunos do sexto ano do ensino fundamental, espera-se que os discentes já estejam alfabetizados quando chegam até nós, para que assim possamos trabalhar com eles a ampliação de seu letramento. É bem verdade que, em alguns casos, as turmas de sexto ano recebem alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados como se deseja para cursar o ano em questão. Nesse caso, é importante que esta pesquisa contribua também para a melhora da escrita desses alunos que estão em processo de alfabetização.

É importante ressaltar que o aluno do sexto ano, alfabetizado, em geral com onze ou doze anos, ainda não teve a oportunidade de ser apresentado a uma variedade de gêneros textuais e contextos de uso desses gêneros para que sejam letrados. É nesse ponto que a escola deverá incentivar seus alunos para que eles ultrapassem a alfabetização e possam se tornar sujeitos letrados. Esta pesquisa pretende ampliar o letramento dos educandos oferecendo a aprendizagem do gênero Cordel com o qual a maioria da turma nunca havia tido contato.

Assim, já não basta oferecer ao aluno meios para que aprenda a ler e a escrever, mas é preciso elevar seus conhecimentos para que ele seja, também, letrado. Nesse sentido, é necessário entender a importância dos múltiplos letramentos para a formação do aluno. Rojo (2009) nos apresenta o conceito de múltiplos letramentos com base em Street (2003) e explica que esse é um conceito que pode variar no tempo e no espaço, além de estar ligado às práticas sociais. Isso significa que não deve haver um letramento estático, dominante, mas múltiplos letramentos e conhecimentos diferentes que vão ser mudados de acordo com o contexto de cada comunidade escolar.

Para a autora, é importante que a escola saiba dosar e apresentar aos discentes tanto as culturas populares quanto as mais eruditas, ou seja, oferecer o maior número possível de conhecimento para que o aluno faça suas escolhas e para que ele seja capaz de transitar pelos diversos ambientes em seu dia a dia. Sobre as mudanças ocorridas na escola, Rojo afirma:

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e

não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106-107).

Ainda de acordo com Rojo, a escola precisa possibilitar essa diversidade de práticas sociais para que os discentes tenham capacidade de participar das diferentes situações do seu convívio diário. É função da escola dar-lhes opções de conhecimentos. Assim a autora expõe:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. (ROJO, 2009, p. 107).

Na sequência, Rojo cita a importância dos letramentos múltiplos ou multiletramentos – tradados como sinônimos – falando, mais uma vez, da importância da diversidade de conhecimentos no ambiente escolar. Rojo explica que

Os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. (ROJO, 2009, p. 107, grifo da autora).

Em sua obra de 2012, Rojo já não trata mais os multiletramentos e os letramentos múltiplos como conceitos similares. A autora afirma que os letramentos múltiplos simplesmente indicam que há essa variedade de práticas letradas nas sociedades. Por sua vez, o conceito de multiletramentos, apresentado por Rojo (2012), baseia-se em dois pontos: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Esses dois conceitos de multiletramentos são relevantes para nossa pesquisa uma vez que buscamos mostrar essa diversidade cultural por meio de dois gêneros diferentes como os Contos de Fadas e o Cordel e a multiplicidade semiótica por meio das tecnologias digitais – os vídeos apresentados à turma e a criação do livro digital, por exemplo.

Assim, a proposta de Rojo vai muito além de apresentar ao alunado aspectos da cultura conhecida como mais erudita, pelo contrário, a autora explica que é preciso letrar os alunos com muitas opções para que eles possam estar preparados para as diversas situações sociais que nos são apresentadas em nossa vida cotidiana. Rojo afirma que

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A** Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ou populacho, o central aos marginais. (ROJO, 2012, p. 13-14).

Dessa necessidade de mostrar ao discente diferentes culturas, diversas possibilidades de entendimento de uma língua e da escrita, nos veio a ideia para a escolha da Literatura de Cordel, já que muitos dos nossos alunos não a conheciam, apesar de ser uma literatura bastante característica de nosso país. Também os PCN reiteram a importância de se diversificar no ensino para que várias culturas sejam contempladas. O documento afirma o seguinte:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir das noções supracitadas, é possível afirmar que letrar o educando vai muito além de ensiná-lo a ler e a escrever. Os multiletramentos são capazes de possibilitar ao aluno fazer diversas leituras do mundo onde ele reside e de ampliar seu conhecimento de mundo a partir de outras realidades, isto é, eles deverão saber interpretar diferentes realidades, dependendo do contexto vivido a cada momento. Sobre essa temática, vemos a seguinte colocação dos PCN:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Justifica-se a escolha por se trabalhar com diferentes gêneros e com multiletramentos pelo fato de a sociedade brasileira ser formada por um grande intercâmbio de culturas advindas de diferentes partes do mundo. Temos na escola uma pluralidade de realidades e isso é mais um motivo para possibilitarmos aos nossos alunos o conhecimento mais variado possível dos textos literários.

Sabendo da importância do letramento para a vivência do aluno e pensando nas possibilidades de experiências que ele pode ter ao conhecer diferentes textos, nos importa também pensar a respeito do letramento literário desses educandos. A literatura aproxima o aluno de outras vivências e faz com que ele tenha experiências, e por consequência letramentos, por meio de textos e sem se mudar de lugar. O letramento literário expande o conhecimento do aluno e oferece a ele situações que o aproxima da sua vivência cotidiana ou o leva a outras possibilidades de conhecimento completamente diferentes daquelas a que ele está acostumado.

Para Cosson (2014a), a experiência humana com a literatura consiste na exploração de inúmeras situações e seria ela também a libertação de limitações físicas dos humanos. Isso

significa que, ao ler um texto literário, o leitor pode viajar por mundos imaginários, conhecer lugares, hábitos e povos diferentes, explorar culturas e épocas diversas e assim por diante. Sob esse ponto de vista, não haverá para o apreciador da literatura limitações mentais ou físicas. Segundo o autor, isso acontece, pois a literatura é plena de saberes tanto sobre o homem quanto sobre o universo, então ela é uma excelente fonte de pesquisa e de fruição sobre a vida ao longo do tempo. *Letrar* o aluno no âmbito da literatura é dar a ele conhecimentos dos mais variados como, por exemplo, ampliar sua capacidade de oralidade, permitir que ele assuma uma postura crítica com relação ao mundo, melhorar sua escrita, aumentar sua sensibilidade, melhorar sua capacidade de argumentação e assim por diante. Sobre a literatura, o autor afirma que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014a, p. 17).

Assim, é possível afirmar que a experiência literária permite aos alunos saber de situações da vida através da experiência do outro, além de eles também poderem vivenciar essa experiência por meio da palavra, isto é, do que está escrito. Cosson continua esse raciocínio afirmando que a literatura precisa manter seu lugar especial nas escolas, pois ela ajuda a tornar o mundo compreensível quando transforma sua materialidade em palavras. O autor conclui chamando a atenção para a importância do letramento literário na escola já que “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário”. (COSSON, 2014a, p. 17).

Letramento literário pode ser entendido como um conceito mais específico de letramento. No letramento literário, tem-se como objetivo ampliar o conhecimento dos leitores a respeito de textos classificados como detentores de valores estéticos. Assim, é importante que o aluno se aproprie da linguagem utilizada nesses textos para que ele possa ser capaz de compreender também essas experiências que nos são transmitidas por meio da escrita literária.

É necessário pensar ainda que o letramento literário é algo que deve ser contínuo, ele não tem fim. A cada vez que lemos um livro novo, de um autor diferente, estamos ampliando o nosso letramento, estamos expandindo os nossos conhecimentos e aprendendo sobre situações diferentes das vividas por nós. Os conhecimentos adquiridos por meio do letramento literário

mudam a vida das pessoas – e é o que esperamos que aconteça com nossos alunos –, eles nos dão embasamento para dizer o que antes não tínhamos palavras capazes de expressar.

Um problema a ser enfrentado, no entanto, é a questão da falta de leitura literária não apenas entre os adolescentes do ensino fundamental, que é o nosso público na pesquisa, mas também entre a população brasileira em geral. Cosson traz a esse respeito a seguinte informação:

Atualmente, porém, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Segundo os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2012, os brasileiros leem em média quatro livros por ano em contraste com 4,7 em pesquisa semelhante realizada em 2007. Computados os livros por inteiro, o número de livros cai para 2,1. A razão maior para essa diminuição do espaço ocupado pelo livro na vida das pessoas é a falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade. Aliás, o desinteresse atinge 78% das pessoas que declaram estar lendo menos do que no passado. Quando leem, fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer. A leitura não é uma forma comum de lazer. Ao contrário, ela está bem abaixo da televisão, campeã absoluta da preferência nacional, com 85% da população, seguida pela escuta de música ou rádio, com 52%. Ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência. (COSSON, 2014b, p. 11-12).

Cosson afirma ainda que, se o brasileiro lê pouco, ele lê ainda menos literatura e, quando lê, é por indicação da escola. Outro fator que atualmente tem afastado os alunos da leitura literária são as redes sociais e os aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*, que são atividades consideradas pelos adolescentes mais atraentes do que a leitura de textos literários. É por isso que reconhecemos a importância e a responsabilidade da escola na promoção do letramento, principalmente o literário. Para Cosson, “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento”. (COSSON, 2014b, p. 15).

Por outro lado, Cosson considera que se aceitarmos como literatura as diversas possibilidades de propagação de histórias como, por exemplo, músicas populares, quadrinhos, filmes etc., estaremos vivendo uma época de muito contato com a literatura, no entanto ela está sendo difundida de um modo diferente daquele que costumamos ter em mente como texto literário. Como professores, não podemos, em nossas aulas, desprezar a existência e o contato de nossos alunos com nenhum desses meios de difusão da literatura. É preciso diversificar os textos apresentados em sala para que os alunos possam conhecer os mais diferentes gêneros textuais e também os mais diversos suportes nos quais eles se encontram.

Ao decidirmos trabalhar com os gêneros Contos de Fadas e Cordel, fizemos nossa escolha também pautada nesta questão: partir de um texto conhecido pelos alunos, clássico e bastante difundido, para outro que, apesar de ser mais popular em algumas regiões, para os alunos do Rio de Janeiro era um gênero novo, com o qual o aluno, no sexto ano, ainda não teve muito contato. Desse modo, acreditamos que seja possível ampliar o letramento dos aprendizes. Temos consciência também de que esse não é um processo que se pretende que esteja encerrado com o fim desta pesquisa, já que, como afirma Cosson, o letramento literário é um processo dinâmico e que não tem fim. Nas palavras do autor:

Interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de um mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar. (COSSON, 2014b, p. 25).

É tarefa da escola também selecionar as obras para proporcionar o letramento literário de seus alunos. O professor precisa estar atento para levar ao aluno um texto que gere o seu interesse e, principalmente, que tenha para o educando significado. Faz-se necessário que o professor tenha o compromisso de, naquele momento, trabalhar com seus alunos o texto, as particularidades da literatura, as construções do texto escrito e não use o texto para ensinar aspectos gramaticais, não é essa a proposta no momento. Assim, espera-se que o texto desperte no discente conexões com conhecimentos que ele já possui para que seja capaz de entender as ideias apresentadas no texto, e discutidas em sala, possibilitando que a história faça sentido e o aluno a compreenda melhor. Sobre as experiências que o aluno já possui e a importância da escolha de textos que valorizem essas informações trazidas pelos educandos, para depois ampliar esses saberes, Shiraiishi e Carreiro afirmam que

O foco da questão no momento do planejamento é identificar textos significativos para o aluno e para sua comunidade; considerar o aluno como sujeito do discurso, portador de texto, que participa de eventos de letramento, realiza práticas que dependem da língua, mesmo antes de entrar na escola. (SHIRAIISHI; CARREIRO, 2013, p. 128).

Para que pudéssemos alcançar o resultado desejado, buscando eliminar as distâncias existentes entre o aluno idealizado e o aluno real, propomos uma sequência didática com o objetivo de fazer com que o discente fosse passando por etapas até atingir entendimento mais elaborado do novo gênero que estava sendo apresentado a ele, isto é, o Cordel.

Tal proposta é importante, pois o letramento literário não é algo que pode ser ensinado em uma única vez e depois encerrado. O conhecimento deve ser construído com a turma ao longo do tempo e a partir de uma obra escolhida pela escola juntamente com os discentes. Quando for feita a leitura e o estudo de outra obra literária, os alunos terão nova chance de se aprimorar um pouco mais em textos específicos da literatura e assim por diante. Esse estudo não tem fim, e também nós, professores, estaremos sempre ampliando o nosso letramento literário a cada obra lida ao longo de nossas vidas. Nesse sentido, é importante entender o professor como agente letrador, como afirmam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira e, a partir desse entendimento, o professor precisa, mesmo depois que o seu aluno já sabe ler de forma fluente, continuar levando a ele estratégias de leitura para que o educando se torne também letrado. Segundo as autoras “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades.”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 52).

Cabe ao professor, portanto, elaborar recursos que facilitem a compreensão do aluno para que alcance o letramento. O docente precisa estar atento ao grau de alfabetização da turma e também aos conhecimentos, principalmente no que dizem respeito à língua oral, que é o conhecimento que os alunos já possuem, para que, a partir desse ponto, possa trabalhar a ampliação do letramento da turma. Com a observação da turma, o professor será capaz de perceber as diferenças entre os alunos alfabetizados e os alunos letrados e, assim, poderá organizar as suas aulas e elaborar atividades com a finalidade de que toda a turma alcance o grau de letramento desejado. Desse modo, para que consiga atrair a atenção da turma e para alcançar o êxito no letramento do aluno, o docente precisa também pensar na sua relação com a leitura e com o letramento. Nesse sentido,

[...] formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para contextos diferentes (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 56).

No que diz respeito ao letramento literário especificamente, Cosson afirma que

[...] é importante que o professor atue como um moderador e não o catalisador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. Seu papel é coordenar a discussão e ajudar os alunos a sintetizar seus resultados; essa última atividade, aliás, deve preferencialmente ser feita de maneira coletiva, com a participação de todos os alunos daí a importância de as discussões serem iniciadas em pequenos grupos para que

os estudantes ajustem suas leituras e tragam para a turma os pontos convergentes e divergentes de maneira mais consolidada. Nada impede também que as discussões sejam combinadas com o registro escrito, com o professor reservando momentos específicos para sua realização. (COSSON, 2014a, p. 115).

O que se espera é fazer com que o aluno perceba que há estratégias de leitura e de compreensão que o ajudarão na leitura dos mais variados textos literários que ele encontrará ao longo de sua trajetória como estudante ou na sua vida pessoal, como leitor despretenso. O estudo do vocabulário, do estilo do autor e do contexto no qual a obra foi escrita certamente trará conhecimentos não apenas sobre aquela obra, mas ajudará o aluno nos demais textos literários que ele estudará adiante, eis a importância de se entender esse letramento como um processo contínuo.

Além disso, o letramento literário contribui para que o aluno vá muito além da leitura de um texto, o discente passará a compreendê-lo de modo mais crítico, mais profundo, fazendo análises e assim por diante. O letramento literário oferecido nas escolas, quando bem conduzido, proporciona meios de desenvolvimento da interpretação de mundo dos alunos. Cosson resume essa questão de modo muito esclarecedor quando diz que

Aquele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldades de ler os filmes e outros produtos culturais que possibilitam uma formação alternativa à escola. Vive, assim, à margem de nossa sociedade e de tudo aquilo que ela oferece por meio da escrita. Ao contrário do que as reportagens ingênuas sobre os recém-alfabetizados fazem parecer, não é porque conseguirão doravante ler placa de ônibus ou ler a carta do parente que mora distante que um adulto se esforça para aprender a ler. Essas são ações triviais as quais podem ser facilmente supridas de outra maneira que não por meio do processo, muitas vezes custoso, de alfabetização. O que o domínio da escrita lhe permite é uma nova forma de interação com um mundo do qual faz parte, mas do qual não tinha meios para participar plenamente. Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (COSSON, 2014b, p. 33).

Assim, reafirmamos que a importância do texto literário no letramento dos leitores está no fato de possibilitar um conhecimento mais crítico do texto e de oferecer aos estudantes experiências novas. A escola deve privilegiar a diversidade de textos e oferecer aos alunos leituras com as quais eles não teriam contato se não tivessem passado por ela, por isso é tão importante que os professores façam escolhas pertinentes com base em cada turma. Também é ingênuo pensar que todos os alunos da turma farão o mesmo tipo de leitura, com o mesmo nível de aproveitamento. Cabe ao professor mediar essa discussão para que o texto escrito não seja um problema para os discentes, mas seja uma fonte de conhecimentos e experiências novas.

Seja dentro ou fora da escola, os diversos letramentos dos quais os alunos participam devem ser valorizados, pois contribuem para a compreensão do mundo baseado na escrita que perpassa todo o ambiente em que vivemos. Especificamente sobre o letramento literário, é importante que a escola seja uma das fontes de conhecimento, mas quanto mais o aluno se envolver com a literatura fora dela, mais a escola terá feito o seu papel de despertar o interesse dos alunos pelos textos literários.

1.2 Concepção Sociointeracionista da Língua, Gêneros Textuais e Tipos Textuais

A adoção da concepção de língua na perspectiva sociointeracionista para o ensino de uma língua, no caso a língua portuguesa, seja ela falada ou escrita, tem como objetivo contextualizá-lo dentro da perspectiva dialógica. Por sermos falantes de uma mesma língua, participamos de um diálogo permanente, e isso propicia uma construção coletiva de conhecimentos, por isso é preciso que a relação professor-aluno tenha o diálogo como base para a obtenção do sucesso discente nas práticas sociais. Marcuschi afirma a esse respeito que:

Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. (MARCUSCHI, 2010, p.33).

No que diz respeito à escrita na perspectiva sociointeracionista, Koch e Elias discorrem sobre o fato de o autor escrever pensando no leitor, em um movimento constante de escrita e reescrita visando à interação entre quem escreve e quem lê. Nesse caso, a escrita não é vista como simples apropriação de regras da língua ou com a necessidade de se saber a intenção do escritor. O importante é perceber a interação escritor-leitor, levando em conta as intenções de quem escreve, porém sem ignorar os conhecimentos acumulados pelo leitor ao longo de suas experiências. Koch e Elias assim descrevem tal concepção:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, [...]. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34, grifo das autoras).

Da interação do aluno com o professor e também com o texto, surgem as mudanças. Elas não acontecem apenas nos discentes, já que as situações de interação fazem parte da vida cotidiana e afetam a todos que delas participam.

Outra questão relevante segundo a concepção sociointeracionista é a escolha dos gêneros textuais no momento da escrita. Os gêneros textuais são definidos por Marcuschi da seguinte maneira:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete reportagem, [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Dependendo do assunto que será tratado, do receptor da mensagem, do local onde estão os interlocutores e assim por diante, a escrita – e também a fala – deverão ser mais ou menos informais, por exemplo. Por isso, a escolha do gênero textual adequado é importante para que a mensagem que se pretende passar chegue corretamente ao receptor. No momento da escolha de um gênero textual, deve-se levar em consideração: o contexto, o papel dos interlocutores e a finalidade do texto. O aluno, já no ensino fundamental, deve ser capaz de pouco a pouco compreender essas escolhas, seja na hora de escrever um texto ou para entender uma leitura. Koch e Elias esclarecem que

O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 36).

Marcuschi também cita a importância dos gêneros textuais para que se ponha em prática a perspectiva sociointeracionista da língua. Nas palavras do autor:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muitas sensibilidades para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2010, p.34).

Percebemos que o trabalho com textos variados e a exploração da constituição dos gêneros formam um todo indivisível para a realização de uma prática educacional de qualidade, que leve o aluno a ser protagonista, uma vez que a textualidade se manifesta em um gênero

específico e, logicamente, os gêneros se materializam em textos. Ao produzir um texto, o educando, teoricamente, deve saber as condições de produção e de circulação daquele, levando em conta o fato de sua produção textual ser escrita para alguém, em determinado tempo, abordando algum assunto e com determinado objetivo.

Sabedores de tais aspectos, os alunos podem definir qual gênero textual será o mais adequado ao contexto sociocomunicativo. Certamente, no espaço escolar, a produção de um texto está relacionada a um propósito pedagógico e não a uma demanda externa; mas – ainda assim – é fundamental que tanto o professor quanto o aluno tenham em mente que a produção de textos oral ou escrito na sala de aula levará à construção de uma aprendizagem específica, cobrada fora do ambiente escolar e o aluno deve estar preparado para isso.

Como afirmam Santos, Riche e Teixeira (2013), é importante ter em mente também que o conceito de gênero textual é relevante, pois, para um texto existir, ele precisa estar situado social, cultural e historicamente. Caso contrário, não haverá compreensão do texto e ele não terá cumprido seu papel.

Bakhtin também trata dos gêneros textuais, os quais o autor chama de gêneros do discurso¹, e fala de suas variedades e de suas possibilidades infinitas.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

Os gêneros textuais são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Com isso, não se pode confundir a noção de gênero com a de tipo. Na definição de Marcuschi,

¹ Apresentamos o conceito trabalhado por Bakhtin com o objetivo de mostrar ao leitor que há outras propostas de estudo relacionadas aos gêneros textuais. No entanto, nesta dissertação, utilizaremos como base o conceito de gêneros textuais exposto por Marcuschi (2010).

Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Segundo Marcuschi, os gêneros textuais são constituídos, normalmente, por mais de um tipo textual. Essa presença de vários tipos textuais em um mesmo gênero é denominada de heterogeneidade tipológica. No gênero textual carta pessoal, por exemplo, podem aparecer diversas sequências tipológicas, tais como: descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa e argumentativa. Para que os discentes tenham noção de tudo isso, é necessário praticar a produção de textos em sala de aula. Marcuschi finaliza a distinção entre gêneros e tipos textuais acrescentando que

Deve aqui ficar claro, tal como visto acima, que não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos. (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Há algum tempo, o ensino de produção textual acontecia de forma equivocada. As aulas de ensino da escrita privilegiavam os tipos textuais – narração, descrição, dissertação etc. – e não os gêneros – romance, debate, contos, cordel, e-mail etc. –, que se materializam em textos que circulam efetivamente em nossa sociedade. Esse conceito de trabalho era problemático uma vez que, dentro de um mesmo texto, podem aparecer vários tipos textuais, então, fazer com que o aluno identifique e escreva em um tipo textual é tarefa bastante difícil e que pode não trazer os resultados desejados pelo professor. Por sua vez, o trabalho como é feito atualmente, visando os gêneros textuais, aproxima o educando dos textos que ele encontra em sua realidade como leitor e escritor e possibilita que ele se interesse mais pelo ensino da escrita.

1.2.1 Suporte

Além das características próprias de um texto, que faz com que ele seja parte de um determinado gênero textual e dentro de uma categoria de tipo textual, há de se pensar também nas características do suporte no qual tal texto é exposto. Os suportes são meios físicos ou virtuais que servem de base para a concretização de um texto. Assim, Marcuschi define suporte como:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Não se pode pensar, no entanto, que o suporte é neutro, pois ele não o é. Um determinado gênero não fica indiferente a um suporte, isto é, haverá suportes que poderão *receber* alguns gêneros, mas outros não. Por outro lado, não se pode pensar que é o suporte quem determina o gênero, quem necessita de um suporte especial é o gênero e não o contrário. Por exemplo, o suporte revista científica até poderia acomodar o gênero Conto de Fadas, porém o próprio gênero exige outro tipo de suporte: o livro.

Para Marcuschi (2008), o suporte pode ser observado por três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual), isto é, ele tem existência, materialidade, que pode ser real ou virtual – utilizando a internet; b) suporte tem formato específico, isso significa que ele vai sempre aparecer com algum formato específico, predeterminado. Por exemplo, um livro, um encarte, uma revista etc.; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto, ou seja, ele tem como objetivo a comunicação.

Para finalizar o entendimento sobre os suportes, é preciso compreender a divisão feita por Marcuschi (2008) que os separa entre suporte convencional e suporte incidental. Para o autor, os suportes convencionais são aqueles criados com o objetivo de fixarem o texto para produzir determinada comunicação. Nessa categoria, Marcuschi coloca suportes como livro, jornal, revista, rádio, televisão, telefone etc. Já os suportes incidentais são aqueles que não foram criados para fixarem textos, mas que se tornam suportes pelo uso que é feito deles. Alguns exemplos trazidos pelo autor são: roupas, muros, calçadas etc.

É importante ter em mente – como explica Marcuschi (2008) –, que o suporte não é apenas um meio para a circulação de um texto. Ele também é relevante para a apresentação de determinado gênero, isto é, o suporte pode interferir no discurso que ele transporta. Para o ensino da língua, e principalmente da escrita, é imprescindível que se apresente aos alunos diferentes suportes. Os discentes precisam entender que determinados gêneros – Contos de Fadas e Cordel, por exemplo – surgiram de uma tradição oral e assim eram transferidos de uma pessoa para outra oralmente; posteriormente, essas mesmas histórias começaram a ser contadas por escrito, através de livros, mudou-se o suporte e, certamente, a maneira de se apresentar a história, mas não sua essência; atualmente, essas mesmas histórias são contadas também por meio de filmes, um terceiro suporte é utilizado, as telas de cinema – sem que os outros suportes

sejam inutilizados. De fato, podemos afirmar que o suporte não define o gênero, são estes que procuram suportes que sejam capazes de se adequar a eles. No entanto, os suportes também deixam sua marca nos gêneros que eles carregam.

Atualmente, cada vez mais suportes ligados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganham visibilidade e são utilizados por nossos alunos. Esses discentes são o que se pode chamar de nativos digitais, isto é, eles possuem contato com as tecnologias digitais desde que nasceram com o uso de videogames, celulares, computadores etc., por isso eles dominam tais tecnologias com tanta propriedade. Por esse motivo, escolhemos trabalhar com o suporte livro digital, já que a escola contemporânea precisa se adequar ao momento vivido pensando em inovações que possibilitem a interação entre os alunos e também a utilização dessas tecnologias novas a favor deles.

Os alunos atuais do ensino fundamental nasceram em uma época em que a quantidade de informação e as diferentes possibilidades para sua apropriação são uma realidade e são para eles quase natural e automático. Os discentes estão sempre esperando por novidades que os surpreendam, então se a escola se apresenta de modo inovador, o interesse deles por ela é certamente maior. Também os PCN no capítulo *Ao professor*, em suas páginas iniciais, tratam da necessidade de se adequar o currículo atual para atender a esses alunos que chegam à escola em busca de conhecimentos utilizando suportes tecnológicos. Vejamos:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 05).

É dever da escola apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais para que eles sejam capazes de produzi-los de forma satisfatória de acordo com suas necessidades. Com o advento da internet, não é possível dizer que os alunos não gostam de escrever, como afirma Elias:

Se houve um tempo em que era comum se ouvir dizer que os alunos de modo geral não gostavam de escrever e quando o faziam era para atender a alguma solicitação da escola, atualmente, essa afirmação está cada vez mais difícil de ser sustentada, visto que, em tempos de cultura digital, os alunos trocam muitas mensagens na internet, criam comunidades virtuais, blogam, twittam no universo da rede, interagindo com várias e várias pessoas por meio da escrita e sem que a escola solicite que eles o façam, vale destacar. (ELIAS, 2014, p.159).

Por mais que os alunos escrevam com desvios – se considerarmos a norma culta² da língua –, eles trocam mensagens em aplicativos de celular (*Whatsapp*) por várias horas durante o dia; participam de redes sociais nas quais postam textos, fotos, vídeos etc. (*Facebook, Instagram, Twitter...*); comentam em vídeos do *YouTube* e assim por diante. Os alunos atualmente escrevem, e escrevem bastante. Cabe a nós, professores, ensinar a eles os variados níveis de linguagem e os gêneros textuais para que os discentes possam adequar a sua linguagem a cada ambiente discursivo que eles frequentem e para que possam construir uma consciência cidadã a respeito da língua por eles utilizada.

1.2.2 Domínios discursivos

É importante distinguir ainda os gêneros e os tipos textuais do domínio discursivo. Chamamos de domínio discursivo as práticas discursivas que compreendem uma série de gêneros e que podem, muitas vezes, dar condições para a criação de gêneros novos. Alguns domínios discursivos conhecidos são: científico, religioso, publicitário etc. A presente pesquisa, por exemplo, utiliza dois gêneros textuais que fazem parte do universo de textos poéticos, assim trabalha dois gêneros do domínio literário. Marcuschi assim define os domínios discursivos:

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O professor precisa ter em mente que o aluno, principalmente do ensino fundamental, não precisa – e não deve – aprender os conceitos supracitados em sala de aula. No entanto, é bom que o docente tenha tais conceitos bem definidos para que possa pôr em prática o trabalho

² Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar com o conceito de norma culta (FARACO, 2008), já que não buscamos ensinar aos alunos um padrão de língua inalcançável, mas uma língua culta possível de ser aprendida. Segundo o autor, “A expressão norma culta/comum/*standart* (...) designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. (FARACO, 2008, p. 71). Assim, a proposta de ensino desta dissertação almeja letrar os alunos do sexto ano de uma turma do ensino fundamental, em diversas situações, para que eles saibam, por exemplo, os momentos em que devem utilizar a norma culta.

com os gêneros exigidos pelos PCN e levar o aluno à reflexão sobre a língua e não a decorar regras que para o discente não farão sentido. Nas palavras de Koch e Elias:

Acredita-se, pois, como também enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 74).

Assim sendo, não é proveitoso que o professor faça em sala exercício de reconhecimento de gêneros com a finalidade de que o aluno decore nomes e algumas características, por exemplo. O ideal, como indicam os PCN, é que o professor conduza o aluno a uma reflexão sobre os gêneros textuais para que o discente seja capaz de utilizá-los e escrevê-los, quando necessário. O objetivo do ensino dos gêneros é fazer com que os alunos sejam capazes de, gradativamente, utilizá-los em maior número e melhor.

É possível trabalhar a escrita em sala de aula fazendo com que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais e os fazendo perceber como esses elementos, que compõem cada gênero e os diferenciam, funcionam dentro do texto, ou seja, como um determinado vocábulo, por exemplo, contribui para o encadeamento das ideias apresentadas em um texto.

Os PCN, no que diz respeito à língua portuguesa, buscam apresentar diretrizes para o desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos do ensino fundamental. Segundo esse documento, a falta de domínio da leitura e da escrita pelos discentes é o que causa o fracasso escolar e a evasão em números inaceitáveis.

Um diferencial importante, trazido pelo documento em questão e que não era trabalhado anteriormente, é o fato de se propor o trabalho de textos reais com os alunos e não mais textos produzidos para se utilizar em sala de aula. Desse modo, é possível valorizar as variedades próprias dos alunos sem o estigma do erro, aproximando o aluno da sua realidade linguística e criando nele interesse pelo que estuda já que, como explica Bortoni-Ricardo, o aluno não chega à escola desconhecendo sua língua materna, o que ele provavelmente desconhece são as variedades mais monitoradas da língua.

Ocorre que a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. Em ambientes bilíngües ou multilíngües, as variedades adquiridas na escola poderão ser outras línguas. Em ambientes monolíngües, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referiremos como estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.49).

Os PCN enfatizam que o aprendizado da linguagem deve ser algo prático e de utilidade para a vida e não algo isolado e acadêmico. Saber se expressar de diversas maneiras e ter contato com diferentes textos é um direito do educando como se pode observar no trecho dos PCN a seguir

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, é proposta dos PCN que os alunos reflitam sobre seus conhecimentos e construam a aprendizagem, não sendo meros espectadores que reproduzem terminologias gramaticais. Percebe-se na leitura do documento que o ensino de língua só faz sentido quando baseado em diferentes gêneros textuais – orais e escritos – e por meio da interação entre leitura, escrita e análise linguística.

Assim, é possível perceber que o aluno precisa ser capaz de entender o funcionamento da língua, com a ajuda do professor, e construir seu próprio conhecimento, para que estudar língua portuguesa seja para ele um ato repleto de significados, isto é, faça sentido para sua vida. Essa maneira de ensino, proposta pelos PCN, faz o educando compreender que o aprendizado da linguagem não é algo restrito aos bancos escolares e sim uma construção para toda a vida, capaz de fazê-lo transitar pelas diversas situações comunicativas do dia a dia ao longo de sua vida.

Santos, Riche e Teixeira explicitam a importância do ensino de textos para a formação de cidadãos conscientes e leitores que entendem o mundo com independência. Nas palavras das autoras:

Assim, o ensino de textos precisa englobar aspectos variados como suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre interlocutores. O objetivo principal dessa abordagem é a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo. (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 25).

Os alunos precisam perceber que o texto só existe quando possui significado. Coesão e coerência são elementos essenciais para que um texto se constitua e para que os significados da mensagem a ser transmitida por ele fiquem claros. Caso contrário, não há texto. Os textos se estabelecem dentro de algum gênero e possuem intenções comunicativas, por isso é tão

importante que o discente conheça diversos gêneros textuais, entenda sua utilização e saiba quando usá-los. A respeito dos significados atribuídos a um texto os PCN afirmam

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21).

Com o advento das TICs, a escola deixa de ser – para muitos alunos – a única fonte de textos escritos. Apesar disso, ela ainda é a principal fonte de textos escritos formais. Nossos alunos têm diariamente contato com textos nas redes sociais, em aplicativos e jogos eletrônicos, o que não era comum em décadas passadas, quando a escola era, muitas vezes, a única responsável pela apresentação de tais textos. Além de suportes como livros, revistas e jornais – nos quais os alunos se deparam com os textos escritos, por vivermos em uma sociedade letrada –, convivemos diariamente com diferentes possibilidades de textos que, por vezes, não nos damos conta de sua origem escrita. Cosson nos apresenta uma série de possibilidades de contato com textos escritos, que nossos alunos também têm acesso, mas que chegam até nós, algumas vezes, por meios que não são escritos. Vejamos:

Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado com o locutor que lê o texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras. Também a tela do computador está repleta de palavras e os *vídeos games* cheios de imagens não dispensam as instruções escritas. Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. (COSSON, 2014a, p. 16).

Através das experiências vivenciadas em sala e dos textos estudados, os alunos, gradativamente, serão capazes de escrever mais e melhor; além de compreenderem com mais facilidade as diversas possibilidades de apresentação de textos escritos, formais ou não, no seu dia a dia. No entanto, na produção textual, cada um terá seu estilo, que, no início, provavelmente terá como base, os textos lidos, mas que, com o aprofundamento dos estudos, acabará por conquistar características próprias.

Outra questão importante para o aluno, que vemos nas colocações de Silva e Silva, é a falta de definição do professor a respeito daquilo que ele almeja que o aluno escreva. Muitas vezes, o docente apresenta uma atividade de produção textual, mas não define o tema, não ensina como o aluno deve fazer, não constrói com o discente uma possibilidade de resposta e

não discute o tema a ser trabalhado. Então, quando o aluno escreve sobre um tema apresentado de forma inadequada ou quando o educando escreve uma redação de tema livre, não há como exigir que ele escreva de forma satisfatória, se não foi ensinado ao aprendiz o processo de construção daquele determinado texto. A seguir, vemos a opinião de uma aluna a esse respeito apresentada por Silva e Silva:

Na opinião da aluna, se os professores tivessem uma atitude mais proativa de apresentar aos alunos exatamente como se constrói o texto, mostrando passo a passo a elaboração, com temas previamente discutidos para que o discente construa seus próprios argumentos, os problemas em relação à produção textual já poderiam ser dados como superados. (SILVA; SILVA, 2013, p.82).

As autoras seguem discorrendo sobre a necessidade do pleno exercício da cidadania por meio da escrita, já que, quando o aluno aprende a escrever de forma plena, ele é capaz de realizar sozinho atividades complexas do seu cotidiano que envolvam a leitura e a escrita. Desse modo, o aluno é beneficiado já que tudo que ele aprendeu em sala de aula não fica restrito ao ambiente escolar, mas serve para o seu exercício diário de convivência em sociedade.

Há ainda questões práticas que atrapalham o ensino da escrita de forma eficiente. Destacam-se nesse cenário a falta de tempo do professor por precisar assumir muitas turmas e o fato de o ensino de gramática se sobrepôr ao ensino da produção textual. Desse modo, mais uma vez o aluno fica prejudicado já que não participa na escola de situações que privilegiem o ensino da escrita para que ele possa aprender e posteriormente pôr em prática o que aprendeu em seu uso cotidiano. Silva e Silva chamam a nossa atenção para alguns fatores que influenciam a qualidade do ensino de produção de textos em sala de aula. São eles:

Alguns fatores contribuem para esse fato: não são poucos os professores que alegam possuir um número demasiadamente elevado de alunos em sala de aula, o que leva muitas vezes o docente a optar por uma produção textual realizada em duplas, afinal, normalmente exerce a regência em muitas turmas nas séries mais avançadas; o ensino de gramática acaba por se tornar o foco, relegando a segundo plano a prática textual. Já nas séries iniciais, pode estar ocorrendo algo similar: os estudos de gramática adquirem maior relevância e a produção textual deixa de protagonizar o processo de ensino aprendizagem. (SILVA; SILVA, 2013, p.83).

Outra questão relevante apresentada por Silva e Silva é o fato de o aluno escrever uma redação para ninguém, isto é, a tarefa não ter objetivo claro; ele sabe que irá escrever, o professor vai ler e ninguém mais lerá seu texto. Isso, segundo as autoras, é um ponto chave para que o aluno não se sinta motivado em escrever aquele texto e não escreva com compromisso de fazer um bom texto. Nessa situação, os alunos não se sentem autores, eles pensam em repetir, da forma como conseguem, os textos que já leram, mas com o único objetivo de agradar ao

professor. Nesse sentido, este trabalho busca criar nos alunos uma motivação maior quando é explicada a eles a criação do livro digital com o texto da turma. Assim sendo, eles sabem que não devem escrever apenas para agradar ao professor, mas também para publicar um livro digital.

Uma possível solução apresentada pelas autoras para esse problema é a interdisciplinaridade. Se os professores das demais disciplinas, além da língua portuguesa, incentivassem seus alunos a criar produções relacionadas ao conteúdo que estão trabalhando e, portanto, mais voltadas para situações reais, essa atitude contribuiria muito para a eficácia do ensino da escrita para os alunos do ensino fundamental. É recomendação também dos PCN que se trabalhe em sala textos capazes de levar o aluno à reflexão, que tenham ligação com a transmissão de conhecimentos e que tenham função na vida cotidiana.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Ainda sobre esse assunto, Silva e Silva relatam a importância da diversidade de textos e das experiências diferentes com a linguagem escrita para que o aluno consiga se familiarizar o máximo possível com textos diversos e para que a escola seja um degrau para produções posteriores que ele terá de desenvolver ao longo de sua vida não apenas acadêmica mas também pessoal. Segundo as autoras:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. (SILVA; SILVA, 2013, p.86).

Nesse sentido, também concordamos com a visão transmitida pelas autoras e, por esse motivo, trabalhamos com os gêneros textuais já citados – Contos de Fadas e Cordel –, fazendo assim com que os alunos tenham experiências de leitura e escrita que talvez eles não pudessem ter se não estivessem participando de um projeto de letramento como este em sala de aula.

1.3 Ensino do Texto Literário: Contos de Fadas e Cordel

O ensino de textos literários na escola talvez tenha ficado um pouco esquecido se pensarmos na grande quantidade de outros gêneros que têm sido trabalhados no ambiente escolar nos dias atuais – principalmente pela recomendação dos PCN de que os professores utilizem a maior quantidade possível de gêneros em suas aulas. Essa variedade não é ruim e certamente aproxima o aluno das suas práticas sociais, no entanto não se pode renegar a importância dos textos literários na formação de leitores proficientes.

Não é objetivo desta dissertação utilizar os textos literários como ponto de partida para aulas de gramática – classificando termos e decorando regras, o que Lajolo (1986) apresenta como uso do texto como pretexto. O que se pretende neste estudo é que o aluno amplie seu letramento literário, fazendo com que os educandos conheçam gêneros textuais que muitas vezes não fazem parte de sua vida cotidiana.

Também é recomendação dos PCN que não se deixe de trabalhar com os textos literários. O documento afirma que a literatura aproxima o sujeito do mundo e que ela é uma excelente fonte de produção e apreensão de conhecimento. Os PCN seguem enfatizando que, ao se trabalhar com os textos literários, é preciso ter cautela para que não se deixe de focar aspectos textuais em detrimento das normas gramaticais, como se pode observar no trecho a seguir:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Sabe-se que a aproximação do sujeito com o texto literário acontece, principalmente, por causa dos elos estabelecidos entre a ficção do texto e a realidade do leitor – no caso o aluno. Por esse motivo, ao se escolher trabalhar com os Contos de Fadas – textos que em maior ou menor escala fizeram parte da infância de todos os leitores – espera-se que os alunos de sexto ano, recém-saídos do primeiro segmento do ensino fundamental, possam se identificar com esse gênero textual a ser trabalhado e tenham maior interesse pelas atividades de leitura e escrita.

Como a pesquisa foi realizada com alunos da rede municipal do Rio de Janeiro, tomamos como base para saber que os alunos já conheciam muitos dos textos do gênero Contos de Fadas os Cadernos Pedagógicos³ distribuídos pela Secretaria de Educação a todos os alunos matriculados nas escolas municipais cariocas. Esses Cadernos, especialmente os preparados para as turmas de quarto e quinto anos, trazem diversas atividades que têm como base enredos de Contos de Fadas – muitas vezes trabalhados em outros gêneros textuais: quadrinhos, por exemplo. Além disso, a cada bimestre os alunos fazem uma prova de produção textual e uma prova de leitura – prova com questões objetivas – que são preparadas pela equipe de avaliação da prefeitura do Rio de Janeiro e enviadas às escolas. Nessas provas, são cobrados os conteúdos trabalhados nos Cadernos Pedagógicos e, também nelas, os alunos têm contato com o gênero Contos de Fadas. Na prova de produção textual, grande parte dos alunos escreve sobre personagens e enredos de Contos de Fadas. A partir dessa observação, é possível afirmar que a maioria dos alunos do sexto ano conhece os Contos de Fadas e tem interesse por essas histórias.

É importante destacar que os Contos de Fadas fazem parte da tradição de muitos povos e nós, brasileiros, por termos herdado muitos aspectos de culturas difundidas na Europa, também temos essa tradição bastante presente em nossas representações culturais. Esses textos que, por vezes, parecem modestos são capazes de trazer para o aluno reflexões profundas e *soluções* para problemas vividos por eles em suas vidas pessoais. É uma aproximação da literatura com o real que faz com que o aluno tenha seu desejo despertado pelo texto. Ana Maria Machado em sua apresentação no livro *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros* fala sobre suas lembranças a respeito desse gênero textual:

Como a maioria dos leitores, tive meu primeiro contato com os contos de fadas antes de saber ler. Uma alegria imorredoura de minha meninice nasceu do fato de que contar histórias para as crianças era um ritual que fazia parte do cotidiano de minha família. Lembro perfeitamente de ter ouvido desde a primeira infância várias narrativas tradicionais, dessas que compõem a tradição oral brasileira. Muitas delas, talvez sua maioria, eram de origem europeia (...). (MACHADO, 2010, p. 07).

Outro aspecto referente aos Contos de Fadas que Machado chama a atenção é a questão de a tradição oral ser a principal referência para esse tipo de literatura. Isso será importante para nós, pois também trabalharemos com Literatura de Cordel, outro gênero de tradição oral. A autora fala da importância da valorização dessa tradição para a conservação da cultura de um

³ Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 21 jul. 2016.

povo e também para a identificação de uma população com aquilo que ela vivencia. Machado afirma:

Esse universo tem a ver também com outro aspecto: o da cultura oral. Trata-se de contos populares, de uma tradição anônima e coletiva, transmitidos oralmente de geração a geração e transportados de país em país. Muitos deles foram depois recolhidos em antologias por estudiosos, com maior ou menor fidelidade à versão original de seus contadores e contadoras. (MACHADO, 2010, p. 09).

Baldi (2009) também discorre sobre o fato de os Contos de Fadas fazerem parte da infância de todos nós e, por isso, ser um gênero que encontra certa facilidade quando pretendemos trabalhá-lo em sala de aula, já que os alunos possuem uma memória que os remete aos textos. A autora também deixa claro que não é por isso que não se encontra mais o que abordar nos textos desse gênero, pelo contrário, justamente pela familiaridade dos alunos com o gênero Contos de Fadas que ele se torna oportuno para o aperfeiçoamento da leitura e também da escrita. Segundo a autora:

Como os contos de fadas são histórias que as crianças ouvem desde muito pequenas e repetidas vezes, pois elas lhes causam grande fascínio, é comum terem sobre elas um bom nível de apropriação, seja no aspecto do conteúdo da história (sequência de fatos, personagens etc.), seja em relação à linguagem, a qual são capazes de reproduzir, às vezes, de memória, ou ainda no que diz respeito à sua estrutura: há sempre um estado inicial de equilíbrio, depois aparece um conflito que desencadeia as ações, e, por fim, há a resolução do conflito. (BALDI, 2009, p. 133).

O Cordel será o segundo gênero trabalhado em sala com os alunos. Escolhemos esse gênero por algumas razões: por ele ter grande identificação com a cultura popular brasileira e por ele também ter uma tradição oral, o que faz com que os alunos conheçam mais sobre a nossa cultura; por ele trabalhar com rimas, o que gera nos alunos uma identificação com outros textos do cotidiano dos discentes – as letras de *funk*, por exemplo; e por eles contarem histórias do dia a dia, em tom informal, o que faz com que os discentes se aproximem dos textos que estão lendo. Cabe ressaltar aqui que, apesar de nos dias atuais a Literatura de Cordel ter uma identificação muito forte com o nosso país e principalmente com o Nordeste brasileiro, o termo *Cordel* surgiu em Portugal e foi trazido posteriormente ao Brasil. Marinho e Pinheiro explicam que

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.18).

Todavia, não há consenso entre os autores a respeito da origem desse gênero textual. Silva afirma que apenas o nome teve origem em Portugal. Segundo o autor, os brasileiros já

faziam Cordel, porém esses textos eram chamados de literatura popular, folheto, livrinho de feira ou poesia popular. A esse respeito o autor afirma

Oriundo de Portugal, o verbete Cordel começou a marcar os primeiros e vacilantes passos a partir da publicação do dicionário contemporâneo de Aulete, 1881. No Brasil, nosso atual cordel tinha os nomes de literatura popular, folheto, livrinho de feira ou poesia popular, até porque aqui no Brasil nunca nos ocorreu chamar cordão de cordel. (SILVA, 2012, p.22).

Salles, por sua vez, afirma que não apenas o nome, mas o gênero Cordel surgiu em Portugal e foi trazido para o Brasil posteriormente, tendo primeiramente se instalado na Bahia e depois se espalhado por todo o Nordeste.

Originária de Portugal, a literatura de cordel instalou-se em Salvador, na Bahia, que foi a primeira capital do Brasil, e dali irradiou-se para os demais estados do Nordeste. Por essa razão, os livretos de feira, como também são conhecidos, se desenvolveram substancialmente entre os nordestinos. (SALLES, 2008, p.13).

Assim como nos Contos de Fadas, também com a Literatura de Cordel acreditamos que seja importante a identificação do aluno com o texto para que haja sucesso no processo de aprendizagem. A Literatura de Cordel, com as abordagens social, política, histórica, romântica etc., faz com que o aluno se identifique e tenha curiosidade sobre o que lê. Marinho e Pinheiro afirmam:

A literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.88).

Então, pretendemos com este trabalho unir os Contos de Fadas ao Cordel para que os alunos tenham a chance de conhecer e se aprofundar um pouco mais nos dois gêneros textuais. Como a nossa proposta é de retextualização, isto é, os alunos irão transformar uma história de Conto de Fadas para Literatura de Cordel, pretendemos mostrar a eles uma série de instrumentos que a língua nos possibilita. Tais como: apresentar uma mesma história em gêneros diferentes; mostrar a diferença estrutural entre os dois gêneros, sendo o Conto de Fadas, em prosa – textos de escrita contínua, dividido em parágrafos, normalmente, em linguagem denotativa – e a Literatura de Cordel, em versos – textos escritos com rimas e métrica, dividido em estrofes, normalmente, elaborado em linguagem conotativa; escrever uma história que não é nova, mas com marcas de autoria e discutir aspectos da narrativa que dão forma a um Conto de Fadas ou à Literatura de Cordel, ou seja, em quais pontos elas se assemelham e em quais elas se distanciam.

Também os PCN integram esses dois gêneros e propõem que se trabalhe com os dois. Na seção *Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos* do documento, são listados alguns gêneros para que os professores trabalhem nessas duas perspectivas: a Literatura de Cordel, segundo os PCN, é indicada para que se trabalhe a linguagem oral com textos literários e os contos – em geral e não apenas os Contos de Fadas – são indicados para o trabalho com a linguagem escrita, com textos literários. Desse modo, o aluno será capaz de compreender gêneros orais e escritos; identificar marcas discursivas que caracterizam os textos; observar formas particulares dos gêneros textuais orais e sua distinção para a linguagem cotidiana e assim por diante.

Com a elaboração do trabalho de retextualização, é desejável que os alunos produzam textos orais e escritos, planejando-os previamente e com maior segurança a respeito daquilo que pretendem comunicar. Além disso, espera-se que eles sejam capazes de identificar: as peculiaridades dos gêneros – Cordel e Contos de Fadas; o papel dos interlocutores em situações comunicativas; efeitos de sentido de elementos não verbais utilizados nos textos; uso da variedade linguística adequada para o gênero em questão e assim por diante. Além disso, os PCN almejam:

(...) que o aluno produza textos, procurando garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos). Espera-se, também, que o aluno saiba avaliar a pertinência da utilização de recursos que não sejam próprios da modalidade escrita da linguagem, analisando possíveis efeitos de sentido produzidos por esses recursos. (BRASIL, 1998, p. 97).

Diante do exposto, acredita-se que, tendo os professores condições de seguir as orientações dos PCN, isto é, trabalhar a variedade de gêneros no contexto escolar, seus alunos serão beneficiados uma vez que terão conhecimento dos diferentes gêneros e também da adequação de cada um desses gêneros ao contexto no qual os educandos precisam utilizá-los. Formam-se então usuários da língua mais conscientes do modo como devem utilizá-la.

1.4 Retextualização como Prática de Ampliação do Letramento

Quando se trata de retextualização é preciso que o leitor (aluno) entenda muito bem o texto que pretende reescrever para que ele possa desconstruir aquele texto e reconstruí-lo, no caso deste trabalho, usando um gênero diferente. A primeira abordagem sobre retextualização

no Brasil foi proposta por Marcuschi (2010 [2001]). O autor trabalha com a ideia de retextualização como um processo de transposição da fala para a escrita, e não somente de um gênero para outro. Marcuschi chama a atenção para a capacidade das atividades de retextualização possibilitarem aos discentes, como usuários da língua, a consciência a respeito das diferenças entre fala e escrita por meio das atividades de transformação dos textos. Assim, o autor define retextualização da seguinte forma:

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

O autor segue explicando que – apesar de o processo de transformação de um texto oral para um texto escrito ser algo artificial, em uma primeira análise, já que não acontece de forma espontânea – a retextualização é algo bastante comum no nosso dia a dia. No momento em que passamos um recado a alguém, por exemplo, estamos retextualizando um texto. Se uma secretária anota um recado enquanto escuta ao telefone, ela está envolvida em um ato de retextualização, transformando o texto do oral para o escrito, sendo fiel ao recado, mas não escrevendo exatamente as palavras que escuta, uma a uma, pois o processo de retextualização também permite adequações e interferências de quem escreve.

Dell’Isola (2007) também ancora sua pesquisa com base no processo de retextualização. No entanto, sua proposta tem como foco a transformação de um gênero textual para outro, ou seja, a reescrita de um texto para outro com mudança de gênero: “Trataremos apenas das operações de retextualização que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, especificamente, de um gênero textual para outro gênero textual.”. (DELL’ISOLA, 2007, p. 38). Nesse sentido, nossa pesquisa se coaduna com essa perspectiva, uma vez que propomos a retextualização de um gênero escrito (Conto de Fadas) para outro gênero escrito (Cordel).

Segundo a autora, os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados à cultura humana e a língua, por sua vez, é decorrente de interações sociais. Assim, é possível entender que o processo de retextualização de gêneros é importante, pois provoca uma reflexão sobre a produção do texto, além de fazer com que o discente pense a respeito do uso de tais gêneros em diferentes modelos de atividades cotidianas. Então, ao se trabalhar com retextualização, é importante considerar as condições de produção e recepção dos textos.

O fato de a retextualização ser algo comum e que acontece no dia a dia de todos também é lembrado pela autora. Sendo assim, ela reforça que os professores não devem trabalhar a retextualização em situações artificiais, os docentes devem mostrar aos alunos as possibilidades de uso daquela atividade em diferentes momentos. Segundo a pesquisadora, a escola deve “promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia em contextos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p.12). Para ela, a retextualização é uma prática que favorece o conhecimento de gêneros não apenas como leitor mas também possibilita que o aluno aprenda a escrevê-los.

Nossos alunos também são capazes de praticar atividades de retextualização mesmo que não percebam. Quando explicamos uma atividade oralmente em sala e eles repassam para um colega que não estava no dia da aula, por escrito, através de aplicativos de mensagens, por exemplo, eles estão em um processo de retextualização do oral para o escrito. No entanto, essas atividades só são possíveis quando ocorre uma atividade cognitiva chamada *compreensão*, conforme Marcuschi explica:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Apesar de propor a retextualização transformando os textos do oral para o escrito, o autor afirma que isso nada se deve ao fato de o texto escrito ser melhor, ter mais prestígio ou ser mais formal. Ele afirma que existem situações que serão próprias para o texto oral e outras para o texto escrito. E que, em muitos casos, o texto oral poderá ser mais formal do que o escrito. Se compararmos, por exemplo, a apresentação de um seminário feita por alunos (mais formal) com uma postagem em rede social feita pelos mesmos alunos (menos formal) veremos que, nesse caso, o texto mais controlado e mais formal é o apresentado oralmente. Desse modo, Marcuschi afirma que

Desfaz-se o mito de que a fala é o locus da informalidade e a escrita, o da realização formal da língua. O certo é que formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto etc. são usos e não atributos da língua. Muito menos características de uma modalidade de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 68).

Koch e Elias tratam dessa relação entre fala e escrita afirmando que ambas são modalidades em um *continuum*. Segundo as autoras, isso significa que o texto,

independentemente de sua modalidade, só existe de fato dentro de um processo de interação. Sendo assim, o texto seria uma coprodução entre interlocutores. Para Koch e Elias, a diferença entre texto escrito e texto falado está na forma como se dá essa coprodução. No texto escrito,

A coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal', em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 13).

Por sua vez, o texto falado, segundo as autoras,

Emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 14).

Desse modo, é possível entender que o texto escrito, diferentemente do texto falado, possui um contexto de produção e de recepção do leitor que estão afastados no tempo e no espaço, pois escritor e leitor, em geral, não se encontram no mesmo local no momento da escrita. Justamente por isso, os textos escritos têm uma elaboração mais cuidadosa e com revisão para que não haja dificuldades em seu entendimento. A fala, normalmente, é menos monitorada pelo motivo contrário. Pelo fato de o locutor e o interlocutor estarem unidos no tempo e no espaço, é possível reelaborar o que se pretende dizer na hora, o interlocutor pode interferir, perguntar, esclarecer suas dúvidas, preencher as lacunas por vezes deixadas pelo locutor e assim entender do que se está falando.

Devemos entender fala e escrita como duas modalidades da língua, com características particulares, não sendo a escrita uma transcrição da fala. Cada uma dessas modalidades possui sua função comunicativa e elas transitam entre a formalidade e a informalidade de acordo com as situações de comunicação e não de acordo com a modalidade – fala ou escrita. Koch e Elias seguem explicando que o *continuum* oralidade e escrita são diferentes por vários critérios. Segundo as autoras,

Para situar as diversas produções textuais ao longo desse contínuo, pode-se levar em conta, além do critério do meio, oral ou escrito, o critério da proximidade/distância (física, social, etc.), bem como o envolvimento maior ou menor dos interlocutores. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 15).

Sobre os gêneros escolhidos para esta pesquisa, podemos afirmar que, embora ambos tenham origem na oralidade, a manifestação textual contemporânea deles se difere já que, os

Contos de Fadas, apesar de terem sido coletados oralmente, foram transformados em textos escritos com uma estrutura mais rígida e formal, e nós tivemos acesso a eles por essa via. Já o Cordel, embora também seja um texto escrito, ainda mantém os traços linguísticos que o aproximam da oralidade, da informalidade. Koch e Elias também discorrem sobre o fato de haver textos escritos e orais mais formais ou menos formais, como acontece com os Contos de Fadas e o Cordel – ambos escritos, normalmente, o primeiro mais formal e o segundo menos formal. Sobre esse fato as autoras afirmam que

Assim, num dos polos estaria situada a conversação face a face, no outro, a escrita formal, como os textos acadêmicos, por exemplo. O que se verifica, porém, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximo ao polo da fala conversacional como, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor [...] Da mesma forma que muitos textos escritos se situam próximos ao polo da fala, também existem muitos textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), havendo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 15).

Para finalizar os conceitos apresentados por Marcuschi (2010), o último para o qual gostaríamos de chamar a atenção, é o que diferencia *transcrição* de *retextualização*. A transcrição tem como objetivo transformar o som da fala em código escrito, cuidando para não interferir no conteúdo do discurso que foi proferido, podendo haver pequenas modificações, mas essas não podem ser capazes de alterar o texto. Na retextualização, a interferência é maior, principalmente no que diz respeito à linguagem, é permitido ao aluno que ele tenha uma maior participação na produção daquele texto que ele está retextualizando. Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com retextualização.

A transcrição tem como objetivo escrever um mesmo texto em outro local, isto é, copiar ou reproduzir, um texto que já está pronto em outro suporte. Outra possibilidade para o ato de transcrever é anotar um texto oral por escrito, o que poderíamos chamar de uma transcrição do oral para a escrita. É importante salientar que o objetivo da transcrição não é fazer alterações no texto. Caso haja alterações, elas deverão ser mínimas, jamais alterando o sentido do texto original.

A retextualização, por outro lado, pretende criar um texto novo, no caso deste trabalho em outro gênero, tendo como base um texto já existente. Assim, por haver uma mudança de propósito comunicativo quando, por exemplo, alguém repassa a informação de um texto que leu em um jornal por mensagem de texto em um aplicativo, há também a mudança de suporte e é necessário que se façam alterações no texto para que se alcance o objetivo de comunicação.

Por isso, no processo de retextualização, são permitidas interferências no texto e adaptações, já que o mais importante é transmitir a ideia do texto no novo contexto no qual ele será inserido. Entretanto, é importante ficar atento para que as mudanças não sejam tantas a ponto de se criar um texto novo, elas devem acontecer na medida adequada para que se atinja o objetivo por ela proposto: a comunicação.

É importante compreender também a diferença entre retextualização e refacção (reescrita). Sobre essa diferença, Matêncio (2003) afirma que, na retextualização, existe a criação de um novo texto, ou seja, ao transpor um enredo de um gênero para outro, estamos criando uma nova versão daquela história. No caso da reescrita, são feitas mudanças em um mesmo texto, não se cria uma produção nova. Vejamos nas palavras da autora:

Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. Uma ilustração expondo a interferência das diferentes variáveis nas atividades de reescrever/revisar um texto e retextualizar um ou mais textos esclarecerá o que pretendo dizer. (MATÊNCIO, 2003, p. 112-113)

Como é possível observar, Matêncio (2003) trata da refacção como uma atividade na qual o discente retoma o seu próprio texto com o objetivo de aperfeiçoá-lo. No caso desta pesquisa, tratamos especificamente da retextualização. Isso significa que o aluno partirá de um texto pronto – não escrito por ele – e fará uma nova versão, inclusive utilizando um gênero novo, nos moldes propostos por Dell’isola (2007).

Na mesma linha de Dell’isola (2007), Marquesi propõe atividades de retextualização *da escrita para a escrita*, que é o sistema que adotamos neste trabalho. A respeito dos conceitos de Marcuschi e de como a autora os utiliza, Marquesi destaca:

[...] adoto seus fundamentos, pois acredito que as operações por ele propostas podem ser empregadas na retextualização da escrita para a escrita, como se pode ver a seguir, relacionando-as aos princípios da coerência textual e à referenciação. (MARQUESI, 2014, p. 136).

Assim, este trabalho desafia os alunos para que eles solucionem um problema ligado à compreensão de textos, isto é, eles devem partir de um texto já escrito (Contos de Fadas), compreendê-lo em todos os seus detalhes, para que possam retextualizá-lo, transformando-o em Cordel, que também é um texto escrito. O que se pretende com esse processo é fazer com que o aluno compreenda o funcionamento da língua e seja capaz de trabalhar com ela em seus diferentes gêneros textuais, sendo o aluno o protagonista do processo cognitivo em questão.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como primeiro objetivo apresentar a pesquisa qualitativa, com a qual trabalharemos. Para isso, usaremos os conceitos de Moreira e Caleffe (2008) para explicar como a pesquisa foi encaminhada. Além disso, também será apresentado o conceito de pesquisa-ação desenvolvido por Thiollent (2009). O segundo objetivo deste capítulo é apresentar o local e os sujeitos da pesquisa e dizer como eles participam do trabalho. Para finalizar o capítulo, será apresentada a intervenção didática que foi elaborada pela pesquisadora com base no conceito de sequência didática apresentado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, já que teve como foco o processo de ensino e aprendizagem de escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Apesar de estarem inseridos em uma mesma turma, os sujeitos envolvidos na pesquisa possuem traços subjetivos e particularidades que os diferem não apenas como alunos mas também como seres humanos. Moreira e Caleffe afirmam que “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 73). Analisando a afirmativa dos autores, com base na presente pesquisa, pode-se afirmar que não é objetivo deste trabalho produzir dados a respeito de alunos que escrevem ou não ou fazer quadros comparativos entre os níveis de escrita de um ou outro aluno. O foco desta pesquisa é sua qualidade para que ela seja capaz de realmente contribuir com letramento dos alunos que dela participam.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o professor possui mais liberdade para lidar com o problema a ser pesquisado e também para usar estratégias que realmente contribuam com a resolução do problema investigado. De acordo com Moreira e Caleffe:

Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 165).

Além de produzir uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho também seguirá a proposta de Thiollent no que concerne à pesquisa-ação, assim definida pelo autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2009, p. 20).

A pesquisa, que será encaminhada por meio de uma sequência didática, não terá caráter apenas de observação, coleta de dados e revisão bibliográfica. Nela serão utilizados todos esses recursos e também a pesquisa-ação que visa a transformação de situações dentro da própria turma, ou seja, o problema é detectado, estudado, observado, mas também é proposta uma ação para que ele seja resolvido. Além disso, na pesquisa-ação, os participantes colaboram para a realização e para os resultados da pesquisa e não somente o pesquisador. O aluno fará parte e perceberá o desenvolvimento do processo de aprendizagem do qual ele faz parte.

O presente trabalho partiu do seguinte problema: alunos de uma turma do sexto ano do ensino fundamental apresentavam muitas dificuldades de leitura e escrita. Tal conclusão foi obtida a partir da análise dos textos da turma durante todo o primeiro semestre de 2015, através de provas, produções textuais, atividades dos cadernos pedagógicos, fornecidos pela prefeitura do Rio de Janeiro, e também feitas nos cadernos pessoais dos alunos. Para ratificar esse diagnóstico, no início do segundo semestre, foi aplicado um pré-teste para conhecer melhor a turma e sua relação com os gêneros que seriam trabalhados no projeto. Nesse documento, além das dificuldades relacionadas ao letramento dos alunos, detectam-se as dificuldades relativas à escrita que os alunos trazem consigo. Tais como: seleção das palavras; respostas curtas e inibidas; não entendimento da pergunta e assim por diante. Dessa maneira, foi possível perceber a falta de conhecimento dos alunos com relação a alguns gêneros textuais, dentre eles o Cordel. Por isso, buscamos meios de ampliar o letramento desses alunos utilizando a sequência didática.

A pesquisa seguirá, então, o seguinte percurso: tendo como problema inicial a dificuldade de escrita dos alunos – e a falta de letramento no gênero textual Cordel – e solução final a melhora significativa na elaboração dos textos discentes e a ampliação do letramento da turma. Para tanto, será trabalhado o processo de retextualização de um Conto de Fadas em Cordel, culminando com a produção de um livro digital. O processo de Conto de Fadas até o Cordel será guiado por uma sequência didática que será apresentada ainda neste capítulo. Durante todo o processo descrito, os alunos foram ampliando o seu letramento por meio das práticas em sala de aula.

2.2 Local e Sujeitos da Pesquisa

A escola na qual a pesquisa foi aplicada, Nereu Sampaio, faz parte da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e fica localizada no bairro de Inhaúma, zona norte da cidade.

A maior parte dos alunos da escola é oriunda de comunidades carentes do Complexo do Alemão. De modo geral, os alunos têm um perfil bastante inquieto e com dificuldades de concentração, isso se justifica também pelo fato de os discentes terem de conviver com a violência no seu dia a dia, mesmo que a questão da violência tenha sido bastante amenizada a partir da implantação das Unidades de Polícias Pacificadoras (UPP), em 2012. Além disso, muitos alunos trazem consigo uma grande carga de problemas familiares, o que também interfere na dificuldade de aprendizagem. Os alunos, muitas vezes, fazem parte de famílias dissolvidas, passam por grandes dificuldades financeiras, têm responsabilidades com os irmãos mais novos e com serviços domésticos não condizentes com a idade, e assim por diante.

Até o ano de dois mil e quatorze a escola Nereu Sampaio atendia a alunos desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde; e turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no turno da noite. No ano de 2015, a escola foi reestruturada com base nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e passou a atender a apenas alunos do segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano, além das turmas do PEJA, à noite. Este tem sido um ano de adaptações, no qual alunos e professores do primeiro segmento foram para uma escola próxima, e tanto professores quanto alunos, do segundo segmento, dessa outra escola, vieram para a Nereu.

A escola Nereu Sampaio é a maior da terceira Coordenadoria Regional de Educação (3ª CRE), que abrange diversos bairros da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. No ano de 2015, ela era composta por dez turmas de sexto ano, seis turmas de sétimo ano, sete de oitavo e sete de nono ano. No PEJA são treze turmas. No total, são quarenta e três turmas, compostas por mais de mil alunos e atendidas por aproximadamente setenta professores e mais de vinte funcionários.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, intitulado *Nereu Sampaio, um caso de amor*, elaborado pela equipe pedagógica da escola, tem como objetivo estabelecer uma relação afetiva no espaço escolar em diferentes aspectos: aluno-aluno, aluno-escola, professor-aluno e

assim sucessivamente. O PPP entende que envolvendo o aluno em uma relação de afeto, isso estimulará e proporcionará um melhor desenvolvimento discente, o que concordamos e acreditamos ser pertinente com a presente pesquisa que visa aprimorar a escrita por meio de Contos de Fadas e Literatura de Cordel, buscando criar no aluno o prazer pela leitura e principalmente pela escrita, para que ele se envolva em tal projeto, crie vínculos e, assim, aprenda. Outra proposta apresentada no PPP é a construção do conhecimento pelo aluno, é isso também que se pretende alcançar nesta pesquisa. Serão dados aos alunos meios para que eles mesmos produzam seus textos, criem, participem de experiências significativas no ambiente escolar, etc. Não será entregue ao aluno uma pesquisa pronta, eles serão agentes do processo.

A professora-pesquisadora⁴ chegou à escola Nereu Sampaio no ano de 2015 e lecionou, neste ano, para seis turmas: três de oitavo ano pela manhã, uma turma de sétimo e duas de sexto ano à tarde.

A turma escolhida para a proposta de intervenção é a 1606, sexto ano. Ela é composta por trinta e um alunos, sendo treze meninos e dezoito meninas. É uma turma na qual os alunos, em sua maioria, estão com a idade almejada para o sexto ano, isto é, a maior parte da turma tem onze anos. É importante mencionar também que, desde o início do processo de intervenção, a turma não é totalmente a mesma, alguns alunos foram transferidos para outras turmas e outros chegaram à 1606, o que faz com que o grupo tenha uma pequena rotatividade, não sendo a mudança capaz de descaracterizar a turma.

Assim como o restante dos alunos da escola, a maioria dos alunos da turma mora no Complexo do Alemão e é de baixa renda. Com relação à escrita, os alunos possuem muitas dificuldades, porém são interessados e, quando estimulados, dedicam-se às tarefas, o que nos faz constatar que, em muitos casos, devem faltar-lhes momentos oportunos para o exercício prazeroso da escrita, seja dentro ou fora da escola. Além disso, no que diz respeito ao letramento literário dos alunos, também é perceptível que faltam a eles ocasiões para que possam aumentar o seu letramento. É nesse ponto que a nossa proposta se afina com a ideia apresentada no PPP da escola, espera-se que ao longo do processo o aluno tenha um caso de amor não apenas com a escola, estrutura física e membros, mas também com a aprendizagem, por meio da escrita.

⁴ A professora é formada em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2009, possui especialização em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), 2014, e é professora de Língua Portuguesa da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2011, tendo trabalhado anteriormente com Educação a Distância na Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Outro agravante para que os alunos não tenham desde cedo o hábito de ler é o fato de seus pais também não terem esse costume e não os incentivarem em casa. A maioria dos alunos não possui livros em casa, não veem seus pais lendo, isto é, não percebem a leitura e a escrita como um ato do dia a dia em sua família. Muitos pais também foram educados sem o hábito de ler e isso se reflete na maneira como eles educam os seus filhos com relação à leitura e à escrita, como se pode observar por meio de uma roda de conversa realizada com a turma. A escola, por sua vez, tenta conscientizar os pais sobre a importância da leitura e da escrita – também fora da escola – durante a reunião de pais que acontece, pelo menos, a cada bimestre.

A escola possui sala de leitura, no entanto ela raramente é utilizada pelos alunos, pois a professora responsável possui outras atribuições o que a impossibilita de se dedicar ao trabalho literário com os alunos. Por sua vez, os professores das turmas também não procuram utilizar esse espaço. Alguns pegam emprestados livros na sala de leitura e trabalham em sala de aula, mas a visita à sala de leitura é algo bastante raro para os alunos da escola. Na maioria das vezes, a sala de leitura é tratada como mais uma sala de aula, na qual alguns professores lecionam em aulas de reforço. Não há na escola um projeto específico para o estímulo da leitura e da escrita, essa questão fica restrita aos professores de língua portuguesa. No entanto, no ano de 2015, a escola trabalhou com outros projetos de relevância para os alunos, tais como: feira de ciências e jogos estudantis.

Sabe-se que, para que o aluno tenha sucesso em seu processo de aprendizagem, é preciso que o hábito da leitura não fique restrito ao âmbito das atividades obrigatórias. Por isso, o incentivo à leitura e à escrita deve ocorrer de forma que os conteúdos lidos sejam adequados à idade e ao ambiente do aluno, para que gere nele o interesse. A criança vai gostar de ler e se interessar pela leitura quando ela interagir com o livro que está lendo e então compreendê-lo. Sendo assim, é necessário que a escola e a família caminhem juntas na tarefa de ensino e estímulo da leitura. Esse estímulo à leitura poderá então levar o aluno a se interessar mais pela escrita e fazer com que ele escreva com maior frequência e cada vez com mais qualidade.

Antes da sequência didática, foi realizado um pré-teste, não para a avaliação de conteúdos pedagógicos, mas para fazer o diagnóstico da turma e traçar seu perfil. Esse documento foi elaborado com o objetivo de conhecer melhor a turma e seus hábitos de uso da língua em sociedade. Ele trazia perguntas como: a) “Você lê e escreve fora da escola? Em que momentos?”, a maioria dos alunos disse que sim, porém complementam a resposta dizendo que costumam ler e escrever fora da escola quando fazem as tarefas de casa, quando vão à

explicadora ou quando estão em seus computadores e celulares; b) “Alguém na sua casa o ajuda a ler ou a escrever? Quem?”, a maioria dos alunos respondeu que não recebe ajuda de ninguém e alguns disseram receber a ajuda dos pais; e c) “Que textos você costuma ler fora da escola?”, a maioria responde *nenhum*, mas alguns disseram poemas, aventuras, quadrinhos, revistas e livros infanto-juvenis. As respostas utilizadas como exemplo nesse trecho foram retiradas do pré-teste respondido pela turma.

2.3 Instrumentos de Coleta de Dados e Proposta de Intervenção Pedagógica

A intervenção elaborada para a turma 1606 visa fazer com que o aluno, gradativamente, amplie seu letramento e, assim, ganhe mais experiência e confiança para continuar utilizando os recursos da língua até que o uso de diversos gêneros textuais seja algo mais natural no seu cotidiano.

Para organizar as atividades e fazê-las ter sentido e ordem, foi elaborada uma sequência didática com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir dela, os alunos terão a oportunidade de aprender a transferir uma determinada história de um gênero para outro, Contos de Fadas para Cordel, por meio de atividades planejadas e interligadas, ou seja, os discentes avançarão por etapas, junto com o professor, sem que seja exigido deles o conteúdo final apenas. Dolz, Noverraz e Schneuwly definem sequência didática da seguinte maneira: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Assim, foram trabalhados com os alunos dois gêneros escritos: Contos de Fadas e Cordel. No primeiro, foram exploradas atividades de leitura e compreensão textual. No segundo, foi desenvolvida uma proposta de produção textual. Os Contos de Fadas serão utilizados como ponto de partida para a aprendizagem da escrita do Cordel.

A sequência didática trabalhada teve como finalidade estudar as características próprias dos gêneros Contos de Fadas e Cordel e visa apresentar as características estruturais, estilísticas e funcionais do Cordel, antes de chegar à etapa final, na qual os alunos deverão escrever um texto, no gênero trabalhado. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly:

Uma sequência didática tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado,

evidentemente, sobre 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 (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A sequência didática preparada, e que foi aplicada na turma, é composta pela seguinte estrutura desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly: *Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. Essa sequência didática tem como funcionalidade fazer com que o aluno avance, aos poucos, no entendimento do que é a Literatura de Cordel e possa, após todo o processo apresentado na sequência, ser capaz de reconhecer um Cordel e também elaborar um. No caso deste trabalho, o aluno irá ser capaz de escrever um Cordel com base no conceito de retextualização, isto é, ele partirá de um texto no gênero Conto de Fadas para escrever o seu Cordel.

A apresentação da situação será feita com uma abordagem sobre o que são Contos de Fadas (apêndice A), como eles foram elaborados, através de que autores esse gênero foi difundido e mostrará também uma pequena biografia desses autores. Após a primeira apresentação, os alunos farão a biografia de algum colega de classe, é o primeiro passo para o exercício da escrita. Ainda sobre a apresentação da situação, será feita uma atividade (apêndice B) para que os alunos conheçam o gênero Cordel. Por meio dessa atividade, os alunos deverão aprender o que é Cordel e entender que neste trabalho deverão escrever com as métricas do tipo sextilha, se aprofundarão na questão da importância da rima na Literatura de Cordel e entenderão sua formação em versos e estrofes. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Depois da apresentação da situação, os alunos escreverão a primeira produção, que é a segunda etapa da sequência didática. Nesse momento, os alunos tentarão elaborar o primeiro texto já no gênero escolhido, ou seja, Cordel. Essa etapa do ensino é de grande importância para a aprendizagem dos alunos, pois é nela que se poderão perceber os conhecimentos que os alunos já possuem e aqueles que eles ainda não têm bom domínio. A partir desse diagnóstico, o professor traçará as estratégias para encaminhar os módulos que virão e assim fazer com que o aluno consiga sanar as dificuldades desta etapa para chegar à produção final. Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam a produção inicial da seguinte forma:

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Como produzir o texto final é uma atividade complexa e que demanda diversos conhecimentos consolidados, que provavelmente os alunos ainda não dominam completamente, a próxima etapa da sequência didática prevê módulos. Nos módulos desta pesquisa, foram trabalhados aspectos do texto escrito que encaminham o aluno para a produção final na qual um Conto de Fadas será transformado em Cordel. Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Pela afirmação dos autores, entende-se que durante os trabalhos com os módulos é preciso que o professor trabalhe com diferentes níveis de problema para que o discente seja capaz de, posteriormente, resolver esses problemas através de sua própria compreensão. Outro cuidado importante por parte do professor é com a variação de atividades, foram pensadas atividades individuais e em grupo; atividades de observação e análise de textos; além de atividades de produção, que podem ser desmembradas de modo que o aluno trabalhe com situações mais simplificadas e possa se sentir, aos poucos, mais confiante com a tarefa de escrever.

As etapas da sequência didática têm como finalidade preparar o aluno para a produção final. Certamente, não se objetiva apenas essa produção simplesmente, o aluno conhecerá mais profundamente o gênero Cordel e terá mais experiências ligadas à escrita e à produção de texto, são conhecimentos importantes para sua vida acadêmica. No entanto, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com a turma, almeja-se uma produção final capaz de abarcar todos os conhecimentos vistos nos módulos e que tome como base os conhecimentos desenvolvidos durante os módulos. Neste trabalho, a produção final se dará por meio da criação de um livro digital que contará a narrativa do Conto de Fadas *A pequena vendedora de fósforos*, porém em versos de Cordel. Toda a história deverá ser reescrita seguindo a sequência narrativa da tradicional história, mas inovando no que diz respeito ao gênero utilizado para apresentá-la. O texto a ser trabalhado nesta última fase foi escolhido pela turma, a história será coletiva, toda a turma participará da produção e cada um dos alunos será responsável pela história contada. Será um trabalho desenvolvido em equipe.

Como meio de incentivo ao conhecimento não apenas do texto de Cordel em si, mas também da história desse gênero, fazendo com que o aluno se familiarize com o tema, seria feita uma aula externa, isto é, um passeio à Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), que fica situada no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. Porém, como a escola não liberou a saída dos alunos por serem muito pequenos e não haver a possibilidade de alugar ônibus, a pesquisadora foi à ABLC, fez uma entrevista com o seu presidente – Gonçalo Ferreira da Silva – e a apresentou aos alunos. Assim, os alunos puderam ter mais uma interação pedagógica com o gênero que estão aprendendo.

Figura 1 – Visita da pesquisadora à ABLC



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Paralelamente a todas essas etapas, haverá também uma avaliação somativa, como sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Essa avaliação não terá como objetivo medir conhecimentos ou punir o aluno que não os alcançou. A avaliação será contínua e visa observar a construção de conhecimento dos alunos com base nas diferentes etapas apresentadas durante a sequência didática.

Para finalizar a parte de produção das atividades e como forma de possibilitar ao aluno um ensino mais dinâmico e não restrito a uma única disciplina, houve uma oficina, com a ajuda da professora de artes que leciona na turma 1606, para que os alunos possam ilustrar a história criada por eles utilizando métodos parecidos com os utilizados pelos cordelistas. Nesse ínterim, terão a oportunidade de conhecer também um pouco mais sobre a história dos cordéis e sua produção efetivamente. O esquema elaborado com base na estruturação da sequência didática

proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, e que foi trabalhado com a turma, pode ser visto no apêndice F.

3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como objetivo organizar e analisar os dados que foram coletados ao longo da pesquisa. Para facilitar a visualização, dividimos as etapas da sequência didática em subseções e discorremos sobre cada uma delas no contexto da sala de aula. Veremos também a importância do trabalho com gêneros textuais para o ensino da língua escrita e para a ampliação do letramento.

3.1 Apresentação da Situação da Sequência Didática

Como já foi mencionado neste trabalho, a sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly deve ter seu início com a *apresentação da situação*. Nesse momento, a turma conhece o projeto com o qual vai trabalhar e inicia o seu processo de escrita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. A *apresentação da situação* realizada na turma 1606 foi dividida em três partes que foram realizadas com os alunos em quatro aulas.

Na primeira parte da *apresentação*, foi aplicado na turma um pré-teste para que pudessemos conhecer melhor os alunos, seus interesses e seus hábitos de escrita e leitura no dia a dia. O questionário era composto por dez perguntas, são elas: 1. *Qual seu nome completo?*; 2. *Quantos anos você tem?*; 3. *Você lê e escreve fora da escola? Em que momentos?*; 4. *Alguém na sua casa o ajuda a ler ou a escrever? Quem?*; 5. *Que textos você costuma ler fora da escola?*; 6. *Você gosta de ler Contos de Fadas?*; 7. *Qual seu Conto de Fadas favorito?*; 8. *Conte de forma resumida a história do seu Conto de Fadas favorito.*; 9. *Você sabe o que é Literatura de Cordel? Explique.*; 10. *Você se lembra de algum texto em Literatura de Cordel? Qual?*.

As perguntas apresentadas no pré-teste foram respondidas por vinte e sete alunos, sendo doze meninos e quinze meninas. Desses, dezesseis têm onze anos, sete têm doze anos, um tem treze anos, dois têm catorze e um quinze. Assim, é possível perceber que a maioria dos alunos

da turma não é afetada pelo problema da distorção *idade e série*⁵ que ainda preocupa os órgãos governamentais por ter grande índice em nosso país e por esse problema afetar a aprendizagem dos alunos nessa situação e, por consequência, aos demais educandos que fazem parte da mesma turma.

Ao adentrarmos no mérito das perguntas mais ligadas à linguagem, grande parte dos alunos se mostra evasiva e não se alonga nas respostas, parece haver insegurança por parte deles, como já mencionamos em capítulo anterior. Para a pergunta número três – *Você lê e escreve fora da escola? Em que momentos?*; – surgem respostas como: “as vezes”; “não”; “sim”; “so no telefone”; “no trabalho de casa”; “nas aulas”; “em casa”; “quando mexo no celular”; “na explicadora”; “condo eu estudo”; “quando estou sem fazer nada” e assim por diante, muitas respostas se repetem. Das respostas apresentadas nessa questão, duas nos chamaram mais a atenção, principalmente pelo fato de serem repetidas por vários alunos. A primeira diz respeito ao fato de alguns alunos lerem apenas com a obrigação de compromissos escolares, o que parece não ser um ato voluntário e prazeroso. A segunda, porém, está ligada ao uso das TICs no cotidiano dos adolescentes, muitos afirmaram que leem no celular, essa é uma leitura descompromissada, prazerosa, uma escolha dos discentes, é preciso explorá-la, pois ela pode ser um caminho para o ensino de língua portuguesa já que não há nela obrigação, apenas satisfação.

A quarta pergunta, *Alguém na sua casa o ajuda a ler ou a escrever?*, ajuda-nos a entender a questão do incentivo à leitura e à escrita fora do ambiente escolar, seja por prazer ou para colaborar com o aluno nas tarefas de casa. Treze alunos responderam “não” ou “ninguém” a essa pergunta. Desse modo, foi possível perceber que quase metade da turma depende exclusivamente da escola para realizar atividades de leitura e escrita. Por isso, é muito importante que a escola apresente aos alunos inúmeras possibilidades de gêneros, autores e textos para que ela cumpra não apenas um papel educacional mas também social para com esses educandos.

A pergunta de número cinco – *Que textos você costuma ler fora da escola?* – procura compreender como é a relação dos alunos com a leitura para conhecer o gosto deles com relação aos textos e, principalmente, se há neles o interesse por algum gênero específico. Mais uma vez

⁵ Dados consultados na página do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/20009 Acesso em: 26 fev. 2016)

as respostas foram curtas e, na maioria dos casos, vagas. Encontramos no questionário respostas como: “nenhum”; “livros”; “não só dentro”; “não poque eu não gosto”, além de espaços em branco. Porém, também encontramos respostas como: “poema”; “livro de historinha”; “histórias em quadrinhos”; “diário de um banana”; “garfield, cinderela, bela fera etc”; “revistas, livros e jornais”; “texto de pessoas como sua vida é”; “turma da monica”; “as aventuras”; “branca de neve” e assim por diante. As respostas a essa pergunta nos permitem refletir sobre a opinião que muitos educadores têm sobre os alunos. Muitos afirmam que as crianças e os adolescentes não gostam de ler ou de escrever. O que podemos perceber com a leitura dessas respostas – além da afirmativa a respostas anteriores de que eles leem no celular – é que há textos que interessam aos alunos. No entanto, muitas vezes, falta a alguns deles incentivo com relação à leitura.

Na pergunta de número seis, tentamos investigar se um dos gêneros a ser trabalhado na nossa pesquisa iria interessar aos alunos, para isso perguntamos: *Você gosta de ler Contos de Fadas?*, vinte e um alunos responderam *sim*; cinco responderam *não* e um aluno respondeu *mais ou menos*. Assim, percebemos que o gênero a ser trabalhado com a turma seria do interesse deles, já que a maioria gosta de ler Contos de Fadas. Acreditamos que para o sucesso da pesquisa é importante também trabalhar com textos que agradem aos alunos, pois como já vimos eles leem quando o assunto lhes é agradável.

A sétima pergunta complementa a sexta – *Qual seu Conto de Fadas favorito?* – com ela procuramos entender um pouco mais sobre o gosto dos alunos e sobre aquilo que eles conhecem, isso nos ajudará na seleção dos textos a serem levados para a turma. Para essa pergunta, as respostas foram muito variadas. Vejamos a transcrição das respostas dos alunos; mantivemos a grafia utilizada pelos dicentes: “peterpan”; “Alice no país das maravilhas”; “Os três porquinhos”; “A bela e a fera”; “chapeuzinho vermelho”; “cinderela”; “Chapêzinhos vermelho”; “A bela adormecida”; “Branca de Neve”; “pinoquio” e “fada madrinha”. Um aluno respondeu a essa pergunta com o que parece ser um trecho de alguma história e não seu nome, ele escreveu: “quando eles estão na cachueira”. Dentre os alunos que responderam não gostar de Contos de Fadas, na pergunta seis, três responderam a pergunta sete com algum Conto de Fadas e os outros três responderam “nenhum” ou “não sei”. Como esperávamos, os alunos apresentaram para essa pergunta Contos de Fadas bastante tradicionais e muito difundidos em livros, desenhos animados e filmes. Será nossa proposta também apresentar a eles outros contos que eles ainda não conheçam.

A questão oito – *Conte de forma resumida a história do seu Conto de Fadas favorito:*
 – visa compreender se os alunos conhecem um pouco do seu Conto de Fadas favorito, além de nos permitir avaliar a escrita desses alunos. Um dos alunos deixou a resposta em branco, os demais contaram suas histórias como apresentaremos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Apresentação dos Contos de Fadas favoritos de cada aluno

Histórias contadas pelos alunos
<p>1. Alice é uma menina saudável e adora. Brincar. Um dia ela estava brincando no jardim quando viu um coelho apressado com seu relógio, ela segue-o até chegar em um buraco muito profundo onde escorrega e cai. Ai ela cai, conhece um mundo muito diferente com contos de fadas e guinomos.</p>
<p>2. o peterpan e um menina que não queria crescer e ele gostava quando a sua mãe cantava estória.</p>
<p>3. eles estavam em uma cachueira todos felizes todos brincando um jogando água o outro eles era tão feliz</p>
<p>4. História dos TRES porquinhos EDO LOBO MAL O LOBO MAL PASSA PERO MATO E que comida</p>
<p>5. a chapeuzinho vermelho foi leva bolo de cenoura para ela mas quem tava lá era o lobo fingido que era a vovó da chapeuzinho vermelho em tempo o lobo pegou a torta e foi come.</p>
<p>6. Era uma vez uma fada que gostava de brincar com as coleguinhas que um dia ela realizou o sonho da colega dela elas ficava feliz para sempre.</p>
<p>7. pinoquio era um menino de madeira que um dia começou a andar falar e comer.</p>
<p>8. Branca de Neve ela uma menina linda que morava com a madrasta e suas irmãs um dia ela fugiu ir foi para a casa do arno a madrasta não contava da Branca de neve ir deu uma maçã envenenada para Branca de Neve ir o príncipe beijo ela ir ela acordou.</p>
<p>9. . Era uma vez três Porquinhos que moravam em uma casa que tinham construído na floresta ai eles estavam lá dentro e o lobo espirrou na casa dos três porquinhos que tinha acabado de construir ele falou desculpa eu não quis megoa vocês tá agente fez outra bem melhor.</p>
<p>10. Certo dia se três porquinhos, cada um construiu uma casa, só que o lobo mal se entrometeu e derrubou a primeira casa, o porquinho foi para casa de seu irmão, e o lobo derrubou também, e os dois porquinhos foram para a outra casa de seu outro irmão e o lobo não conseguiu derrubar.</p>
<p>11. Um rei e uma rainha tiveram uma filha ela foi muito amaldiçoada por uma fada má e ficou adormecida por muito tempo depois veio um príncipe e a beijou e ela acordou e viveram felizes para sempre.</p>
<p>12. Um dia o lobo mau queria derrubar as casas dos três porquinhos e ele assoprou e assoprou e derrubou a casa do primeiro porco e o primeiro foi pra casa do segundo e ele derrubou a do Segundo e o Segundo foi pra do terceiro e ele destruiu a do terceiro e Fim.</p>
<p>13. Chapeuzinho vermelho Era uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho vermelho sua mãe le pediu para levar uma cesta de doces para sua avó que estava muito doente e sua mãe pediu que ela ia em outro caminho mais ela passou pela floresta para pegar umas flores e apareceu um moço e perguntou para onde ela ia e ela falou para minha vó chegou lá ela encontrou um lobo mal e falou vó que olhos grandes, que nariz grande vovó.</p>
<p>14. Cinderela uma menina, que morava com sua madrasta, e as filhas de sua madrasta. Um dia um homem do reino chegou na casa de cinderela e convidou todas as madames da casa para dançar com o príncipe, mas cinderela não tinha roupa. e a sua fada madrinha chegou para ajuda-la então cinderela foi a festa dançou com o príncipe e foram felizes para sempre.</p>
<p>15. Cinderela Era uma vez uma menina que morava com sua madrasta e as filhas da madrasta até que um dia o príncipe convidou elas para ir a festa. Realmente a madrasta da cinderela não deixou ela ir ai veio uma fada madrinha apareceu e transformou ela numa princesa linda de vestido azul e sapato de cristal.</p>
<p>16. uma menina que mora com seu pai e seu pai estava criando uma máquina de lenha e ele conseguiu e depois foi levar para um lugar mau ele errou o caminho e chegou no castelo da fera e ficou preso lá depois chegou o cavalo e a vela ficou presa e depois a fera virou ser humano e ficaram felizes para sempre.</p>
<p>17. A chapeuzinho vermelho ia a casa da vovó então apareceu um lobo mau que queria os pães de mel da vovó, mas a chapeuzinho vermelho não deu então ele ficou furioso, então o lobo mau foi a casa da vovó mais rápido do que a chapeuzinho, então escondeu a vovó e vestiu como a vovó, então a chapeuzinho chegou</p>

e depois a chapenzinho percebeu que não era a chapenzinho e sair correndo, e lobo foi atrás dela, então chegou um caçado e acabou com o lobo, e encontram a vóvó e todos viveram felizes para sempre.

18. Era uma menina chamada Bela ela era filha de um cientista e um dia a fera pegou o pai dela e ela se ofereceu no lugar dele e depois de muitos dias a fera se apaixonou pela a bela e ele a fera pediu a bela para morar no castelo e um dia seu pai estava muito doente e a fera deixou ele o pai de bela morar no castelo

19. Peter Pam

Era uma vez um garoto magico que sabe vua e fazer magia e muito mais cois ele é brincalhão e divertido Ele mora na terra do nunca aonde tem piratas animais fadas arvore selva. Ele também protege os animais porque tem um pirata muito ruim ele não. Gosto de ninguém mas o peter pam vai acabar com ele.

20. Era uma vez uma menina que perdeu sua mãe e ficou com seu pai depois de um tempo seu pai conheceu uma mulher e levou ela e suas 2 filhas para morar com ele e sua filha cinderela. Mas depois de um tempo seu pai morreu e cinderela ficou com sua madrasta, mas sua madrasta fez de cinderela sua empregada até que em um belo dia sua madrasta foi convidada para uma festa do rei e cinderela foi o príncipe se apaixonou por ela, mas ela teve que ir embora mas ela perdeu seu sapato e ele achou e o príncipe foi em busca dela e achou ela e eles viveram felizes para sempre.

21. Cinderela. A mãe e o pai morreram ela começou a viver com a madrasta e os irmãs elas faziam cinderela de escrava e deixava ela imunda receberam uma carta para is na festa do reino mas a madrasta não deixou cinderela ir então cinderela chorou sua fada madrinha arrumou ela e disse pra voltar antes de meia noite quando deu meia noite ela veio mas esqueceu seu sapato de cristal o príncipe preucurou e preucurou em fim achou e eles foram felizes para sempre.

22. Cinderela

Era uma vez uma menina que trabalhava para sua madrasta.

Ela estava cansada de ser escrava.

Então ela encontrou uma fada e ela a fada transformou ela em uma linda princesa.

Ela foi para o baile e dançou com um lindo príncipe e foi feliz para sempre!

23. Era uma vez os três porquinho que queria ter uma casa melhor e os três foram contruir o primeiro fez a casa de palha e o lobo foi e destruiu o segundo vezz a casa de madeira e o lobo destruiu e o terceiro fez de tijolo e o lobo ficou dias tentando destruir mais não conseguiu e eles viveram felizes para sempre.

24. Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que a mãe pede para ir entregar doces na casa da vovozinha só que a chapeuzinho vai por um lugar que a mãe não deixou e no caminho tinha um lobo que vê menina indo para casa da avô mas chegou primeiro e come a vovó quando a Chapeuzinho chega em casa a menina vê que não é a vovó aí ela chama um homem e tira a vovó da barriga do lobo.

25. Era uma vez três porquinhos eles estava construindo três casas. Uma era de palha a segunda era de madeira e a terçeira de tijolo o lobo-mau veio e assoprou as casas de palha e madeira guando o lobo foi assoprar a de tijolo ele assopro assoprou mas nada. E assim podemos ver. gual casa e mais forte.

26. Ela era uma menina simples mas um dia foi pela floresta encontrou um palácio e entrou e lá vivia uma fera que era um príncipe no final ela beija a fera e a fera vira um príncipe.

A partir dos resumos de Contos de Fadas produzidos pelos alunos, é possível notar que eles possuem conhecimentos a respeito do tema. A maioria dos alunos conta de forma compreensível sua história favorita. No entanto, aparecem também nos textos algumas dificuldades com as quais pretendemos trabalhar para que eles consigam escrever utilizando a norma culta quando for necessário. Além disso, é importante também que os alunos conheçam a ortografia da língua portuguesa. Para que os textos escritos em sala estejam com a escrita de acordo com as normas, faremos sempre, com os alunos, a revisão de seus textos. Alguns desses problemas que podem ser percebidos nos textos são:

- a) Marcas da oralidade na escrita. Ex.: *ai, preucurou e tava*.
- b) Elementos fóricos sem referência explícita. Ex.: **eles** estavam ne uma cachueira todos feliz todos brincano um jugano água o outro **eles** era tão feliz. Sabe-se que, na fala, é possível distinguir certos referentes por meio de gestos ou de perguntas ao interlocutor, por exemplo. Porém, no texto escrito, se o referente não estiver explícito, o leitor não saberá a quem determinando termo faz referência, o que torna o enredo incompreensível.
- c) Ausência ou uso de poucos recursos coesivos entre os enunciados. Ex.: Era uma vez uma menina que trabalhava para sua madrasta./ Ela estava cansada de ser escrava./ Então ela encontrou uma fada e ela a fada transformou ela em uma linda princesa./ Ela foi para o baile e dançou com um lindo príncipe e foi feliz para sempre!
- d) Uso inadequado dos sinais de pontuação, principalmente, no discurso direto sem suas marcações características. Ex.: (...) sua mae pediu que ela ia em ortro caminho mais ela passou pela floresta para pegar umas flores e apareceu um moço e perguntou para onde ela ia e ela falou **para minha vó** chegou la ela encontrou um lobo mal e falou **vó que olhos grandes, que nariz grande vovo**.
- e) Repetições. Ex.: Era uma vez uma menina que morava com sua **maldrasta** e as filhas da **maldrasta** ate que um dia o príncipe convidou elas para ir a festa. Real mas a **maldrasta** da cinderela não deixou.
- f) Falta de coerência. Ex.: Historia dos TRES porquinhos EDO LOBO MAL O LOBO MAL PASSA PERO MATO E que comida.
- g) Ortografia – apesar deste trabalho não ter como foco a correção gramatical, certamente trabalharemos com os alunos a revisão de seus textos para que eles possam escrever de acordo com a ortografia vigente. Ex.: *maldrasta, ropa, chapenzinho, vóvó, vua* etc.

Tentamos observar, na questão oito, as maiores dificuldades dos alunos diante da escrita e, também, os conhecimentos que eles possuíam a respeito do conteúdo das histórias. A análise feita nos permite organizar melhor as próximas atividades para que elas atendam às necessidades discentes. É importante ressaltar que os alunos do sexto ano estão passando por uma fase de transição do ensino fundamental um – do primeiro ao quinto ano – para o ensino fundamental dois – do sexto ao nono ano. Isso significa que algumas habilidades de escrita –

como as apresentadas neste tópico – ainda não estão consolidadas nos educandos. Cabe, portanto, ao professor – com sua prática de sala de aula e com a ajuda da teoria sobre esses aspectos – contribuir para o desenvolvimento da competência escritora desses alunos.

A questão nove – *Você sabe o que é Literatura de Cordel? Explique.* – tem como objetivo identificar se os alunos já tiveram ou não contato com esse gênero textual. Dezenove alunos responderam *não* ou deixaram a pergunta em branco. Como nossa proposta de trabalho também é apresentar aos alunos um gênero textual que eles não conhecem para que ampliem seu letramento, o fato de eles desconhecem a Literatura de Cordel certamente não é um problema. Dos alunos que responderam à pergunta positivamente, encontramos afirmações do tipo: “sim é um texto na metade em um conto de fadas”; “sim. É um jeito de ler em cordel”; “Sim. O Cordel é um resumo de uma história bem divertida das pessoas ler”; “Sim. Cordel é quando nos lemos história dentro da história”. Analisando as colocações desses alunos, que afirmaram conhecer Cordel, é possível perceber que eles também desconhecem o gênero que será estudado, apesar de terem tentado explicar o que era Cordel. Apenas três alunos se aproximaram de respostas satisfatórias a respeito do que seria tal gênero, as respostas foram: “Uma leitura de Cordas”; “Sim, é uma história contada com rimas” e “Sim. lá no nordeste eles botam textos ou poesias etc... em cordas pelos lugares e por isso ganhou o nome: literatura de cordel”. Mais uma vez gostaríamos de enfatizar que o fato de o aluno não saber o que é Cordel não é um problema uma vez que estudaremos em sala o gênero.

Para a décima pergunta – *Você se lembra de algum texto em Literatura de Cordel? Qual?* – os quatro alunos que responderam à pergunta colocaram títulos de obras que eles se lembravam como sendo Cordel, são eles: *Sapo cururu*; *Da Emília*; *Pão de canela* e *O patinho feio*. Não averiguamos se esses Cordéis de fato existem.

A segunda etapa da *Apresentação da situação* se deu com a explicação do projeto – que recebeu o nome de *Dos contos de Fadas à Literatura de Cordel* – à turma. Para isso, houve exposição de *slides* e comentários sobre cada um deles com a turma para que os alunos compreendessem o que seria feito naquele projeto.

Primeiramente, apresentamos informações básicas sobre o projeto. Em seguida, conversamos com a turma a respeito de ser um projeto elaborado em várias aulas e com várias atividades diferentes – individuais e em grupo – até que chegássemos ao texto final.

Apresentamos à turma também características do gênero Contos de Fadas, pois apesar de a maioria dos alunos conhecer diversas histórias desse gênero, muitos nunca estudaram o gênero em si. A conversa teve início com a afirmação de que tal gênero faz parte da literatura infantil atualmente, porém nem sempre foi assim, tais histórias eram consideradas, em muitos casos, violentas e não apropriadas para crianças. Com o passar do tempo, e com as diversas adaptações que foram feitas, os Contos de Fadas começaram a ser identificados com o universo infantil.

Outra questão importante para o nosso trabalho é fazer com que os educandos entendam que os Contos de Fadas são textos escritos em prosa. É explicado a eles o que é *prosa*, quais as suas características e qual a importância de compreender essa informação para que se entenda esse gênero.

Eles ficam sabendo também que o gênero tem esse nome pelo fato de a fada, um ser místico, aparecer em muitas dessas histórias e, em geral, ser de grande importância para o desenvolvimento da história, é o que acontece na história da *Cinderela*, por exemplo, na qual a fada muda todo o rumo da história. No entanto, é possível que se tenham Contos de Fadas mesmo que não haja esses seres neles. As outras características que estamos estudando sobre o tema nos ajudam a confirmar se o texto faz parte dos Contos de Fadas ou não.

Outra especificidade dos Contos de Fadas é que eles trazem uma narrativa curta, toda a história é contada em poucas páginas e os conflitos existem e são resolvidos. É importante frisar com a turma que o texto é curto se tomarmos como base a complexidade das narrativas e também em comparação com outros gêneros como o romance, por exemplo. Certamente os alunos estranham essa informação, pois, no sexto ano, estão acostumados a trabalhar com textos ainda menores como, por exemplo, os poemas e as fábulas.

Os alunos relembram, nesse instante, os elementos da narrativa – situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho –, cada um desses elementos é importante para o desenrolar da história e para que desperte no leitor o interesse pelo texto. O conflito gerador é o momento em que aparece uma questão importante na história e que precisa ser resolvida, sendo o clímax o seu ápice, para que o desfecho seja o comum nos Contos de Fadas: as personagens obtenham a felicidade eterna.

Para finalizar o resumo sobre Contos de Fadas apresentado à turma, é explicado a eles que outros seres mágicos costumam ser comuns nesse gênero textual, ou seja, nas histórias aparecem príncipes, bruxas, duendes, donzelas etc. e assim vão compondo o universo encantado do texto. No fim, normalmente, tudo conspira para a felicidade do protagonista e de seu amado(a) que costumam ser *Felizes para sempre*. Kleiman e Sepulveda sugerem as seguintes colocações quando se fala em ensino dos Contos de Fadas:

Assim, se o gênero é o conto de fadas, são ensinados aspectos da situação de produção: história passada de geração em geração, através da oralidade, cuja estrutura se baseia na indeterminação espacial e temporal (*era uma vez, um belo dia, em um lugar remoto*); tipos característicos de personagens (bruxas, fadas e princesas) e de lugares (castelos, palácios e florestas). São também focalizados os aspectos formais da língua, como por exemplo, a alternância de tempos no pretérito para introduzir o conflito ou a gama de verbos do dizer (verbos *discendi*) para introduzir as falas das personagens. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 14).

Após uma breve explicação a respeito do gênero, trazemos para a turma alguns exemplos de Contos de Fadas para que eles pudessem recordar ou saber da existência. Optamos por separar entre aqueles mais conhecidos e aqueles, que, provavelmente, a turma não conhecia.

Feita a análise sobre os Contos de Fadas, começamos a tratar com a turma sobre o outro gênero a ser trabalhado com eles: *a Literatura de Cordel*. A turma é informada de que o nome do gênero tem origem no modo de exposição de seus textos que, antigamente, costumavam ser expostos pendurados em cordas, por isso, Cordel.

Além disso, a estrutura do texto desse gênero se difere dos Contos de Fadas, pois o Cordel é construído em versos, estrofes e com rimas. Chamamos de verso cada linha de um poema, música ou Cordel que, como se costuma dizer de modo informal, não é elaborado até o final da linha. Cada grupo de versos recebe o nome de estrofe e a Literatura de Cordel é expressa dessa forma, com versos e estrofes. Além disso, outra característica importante do gênero são as rimas, isto é, a semelhança do som entre palavras no final dos versos.

Apesar de alguns estudiosos afirmarem que a Literatura de Cordel teve início em Portugal, atualmente ela é bastante característica do Nordeste brasileiro e é nele, ou em feiras e eventos nordestinos, que encontramos tal gênero com maior facilidade.

O gênero também tem como característica autores populares, que não são famosos e que não costumam enriquecer com seus escritos. Assim, a linguagem encontrada nos folhetos também é de cunho mais popular, mais informal, como o próprio gênero solicita.

Como o Cordel é um gênero menos conhecido pelos alunos, achamos conveniente, nesse momento de apresentação, mostrar um trecho de um texto escrito no gênero para que os alunos pudessem entender do que estávamos tratando.

Em seguida, conversamos com os discentes sobre a importância dos textos escritos para a nossa comunicação. Explicamos que cada gênero pode ser considerado mais apropriado para um tipo de situação e que é possível escrever um mesmo enredo utilizando gêneros diferentes, sem que a história perca a relevância. Os educandos ficaram sabendo também que esse seria o nosso foco, retextualizar histórias, sempre tendo um texto como base.

Para finalizar a segunda parte da apresentação da situação, falamos com os alunos brevemente sobre retextualização e sobre o nosso trabalho que seria a retextualização de um texto escrito em Contos de Fadas que teria de ser recriado pela turma no gênero Cordel.

Na última parte da *Apresentação da situação* os alunos foram apresentados aos Contos de Fadas (apêndice A). Eles receberam cópias individuais com um resumo explicando o que são os Contos de Fadas, qual a sua origem e o porquê desse nome. Há o momento de leitura com a turma e também o de discussão sobre o assunto. Eles relembram histórias que conhecem e falam bastante. Realmente esse é um gênero que os alunos do sexto ano dominam muito, isso se dá por causa do trabalho feito com os alunos nos anos iniciais de alfabetização. Nos materiais disponibilizados pela prefeitura do Rio de Janeiro (Cadernos Pedagógicos), esse gênero textual é de uso frequente.

Na sequência do texto apresentado à turma, acrescentamos que as histórias dos Contos de Fadas têm sua origem na oralidade e que quatro autores tiveram grande importância na organização escrita de tais textos. São eles: Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. A turma aprende que os textos não foram sempre como conhecemos hoje, que as histórias eram passadas oralmente de geração para geração e que poderiam ser modificadas com o passar do tempo. Com o trabalho desses autores, conseguimos ter a preservação dessas histórias que chegaram ao alcance de muitos leitores.

Após o resumo sobre os Contos de Fadas, apresentamos aos alunos a biografia dos autores para que eles pudessem conhecer um pouco mais sobre aqueles que perpetuaram de forma escrita tantas histórias que fazem parte da infância e pré-adolescência dos educandos.

Além disso, os discentes puderam saber quem era o responsável pela escrita de alguns Contos de Fadas famosos.

Passada a etapa de apresentação, os alunos deveriam fazer três atividades. Foram duas perguntas referentes ao texto de apresentação dos Contos de Fadas e uma produção de texto na qual eles deveriam produzir a biografia de um colega de classe. Trinta alunos participaram da atividade, sendo dezessete meninas e treze meninos; a atividade foi realizada em duas aulas.

A primeira pergunta apresentada aos alunos foi: *1. Os Contos de Fadas foram inventados pelos autores apresentados nos textos? Qual a importância desses escritores? E nós obtivemos as respostas a seguir:*

a) Nove alunos entenderam a pergunta e compreenderam as informações transmitidas pelo texto.

Exemplo: *Não. Eles fizeram que essas história não parassem de se contadas e também organizaram as histórias.*

Por meio das respostas desses alunos, é possível afirmar que eles compreenderam tanto a pergunta como as informações transmitidas pelo texto e discutidas em sala de aula⁶.

b) Seis alunos se aproximaram das informações trazidas pelo texto:

Exemplo: *Sim. A importancia deles é que eles ajudaram a essa história não se perde.*

Podemos perceber por respostas desse tipo que, apesar de elas não estarem corretas, se partirmos do que era exigido nas perguntas, os alunos que as escreveram tinham noção de que a importância desses autores foi transmitir as histórias dos Contos de Fadas para um número maior de pessoas e para que elas ficassem para a posteridade, isto é, não se perdessem. Muitas vezes, os alunos compreendem o texto e a pergunta e são capazes de responder oralmente, porém encontram dificuldades com relação à língua escrita.

c) Quatro alunos não conseguiram compreender a pergunta ou as informações do texto:

Exemplo: *Sim. Eles são considerado clássicos da leitura.*

⁶ Vale ressaltar que as transcrições aqui feitas foram fiéis à escrita dos alunos e, por isso, apresentam alguns desvios se considerarmos a norma culta, no entanto, tais desvios não são capazes de impossibilitar a compreensão das respostas e fazem parte do processo de aprendizagem da escrita pelo qual os alunos estão passando.

Por respostas como essa, percebemos que, apesar de os alunos terem uma pequena noção do assunto que estão escrevendo, suas respostas não são capazes de comunicar aquilo que estava sendo pedido na pergunta. São informações sem sentido se não estivermos atentos ao contexto da aula.

d) Quatro alunos escreveram respostas completamente destoantes da pergunta:

Exemplo: *O irmãos Grimm foi ele que inventos essa história pelas as fadas.*

Os alunos que deram respostas como as acima escreveram informações desconexas e que não são possíveis de compreender. Parece-nos que eles não compreenderam o que foi lido e explicado em sala ou, como também aconteceu no subitem anterior, talvez eles não tenham conseguido expressar por escrito aquilo que gostariam

e) Três alunos copiaram trechos do texto:

Assim como observamos em várias atividades em sala de aula, ao longo dos anos, muitos alunos têm dificuldades em elaborar as suas próprias respostas, eles precisam sempre recorrer ao texto para que possam copiar alguma informação que sirva como resposta para determinada pergunta. Quando o exercício exige reflexão e elaboração de respostas, esses alunos não conseguem obter êxito. Uma possível explicação para essa atitude dos alunos é o tradicional formato de compreensão de texto ainda aplicado em muitos livros didáticos e em outros materiais trazidos para as salas de aula. Marcuschi (2008) lista quatro problemas que seriam os principais estimulantes para a criação de uma cultura de cópia discente e não um exercício de reflexão crítica sobre o texto. São eles:

- (1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos. Como se verá, mesmo nos atuais descritores sugeridos pelas Matrizes do SAEB persiste em boa medida essa ideia.
- (2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.
- (3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- (4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

Segundo o autor, com esse tipo de exercício, os alunos perdem uma excelente oportunidade de treinarem o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas; além de não se incentivar a formação de opinião. Por causa desse modelo bastante consolidado

nas aulas de língua portuguesa, muitos alunos acreditam que copiar as respostas do texto seja o único modelo possível para os exercícios de compreensão de texto, o que não é verdade. Marcuschi (2008) esclarece também que esse tipo de exercício não é inútil, eles podem ser feitos para que os alunos entendam os aspectos formais do texto, entretanto eles não podem ser o único modelo de exercício quando se trabalha o texto com a turma.

d) alunos que se limitaram a dizer *sim* ou *não*: três alunos se limitaram a escrever apenas *não* em suas respostas e um aluno respondeu *Alguns sim outros não*.

No caso das respostas sucintas acima, e que não respondem ao que é perguntado, acreditamos em duas possibilidades. Primeira, alunos que, por possuírem muitas dificuldades, se limitam a respostas básicas para que sejam capazes de concluir a tarefa, eles não conseguem ir muito além desse tipo de resposta. Segunda, alunos que, apesar de serem capazes e terem condições de fazer o exercício, estão em um dia desmotivado e, por não quererem fazer a atividade, escrevem respostas básicas e que não atendem às expectativas do trabalho.

A segunda pergunta apresentada aos alunos foi: 2. *Por que essas histórias infantis têm o nome de Contos de Fadas?* Nesse momento, gostaríamos de perceber se os alunos eram capazes de encontrar informações explícitas no texto. As respostas obtidas foram:

a) três alunos foram ao texto e buscaram a resposta correta:

Resposta do aluno: *Porque são histórias que têm origem na cultura céltico-bretã, na qual fada, um ser fantástico, tem importância fundamental.*

Muitos alunos se sentem mais seguros para responder a um questionamento quando podem voltar ao texto e buscar exatamente aquela informação pela qual estão procurando. Assim, os alunos citados anteriormente copiaram a informação exatamente como ela está no texto para que se certificassem de que estão respondendo corretamente.

b) dez alunos responderam corretamente, porém com suas próprias palavras:

Exemplo 1: *Porque a histórias conta sobre criaturas magica aí é chamado conto de fada.*

Exemplo 2: *Porque as fadas participam e as vezes são os principais da história.*

Por meio das respostas supracitadas, é possível afirmar que os alunos compreenderam a pergunta e entenderam o texto e a discussão em sala. No entanto, a opção desses alunos foi escrever a resposta baseada em seu entendimento e com suas palavras, sem recorrer ao texto

para fazer transcrições. Nenhuma das duas opções está errada, é uma questão de escolha dos educandos.

c) cinco alunos copiaram uma parte do texto, mas não o trecho correto:

Exemplo: *Porque são histórias que têm sua origem na cultura céltico-bretã.*

Mais uma vez, podemos observar a solução encontrada por alguns alunos para que realizem a atividade, mesmo com as dificuldades que eles possuem. Desse modo, resta a eles voltar ao texto e copiar algum trecho que eles acreditam ser a resposta para a pergunta.

d) onze alunos deram respostas que não atendem à solicitação da questão:

Exemplo 1: *Por que e feita com contos de fadas.*

Exemplo 2: *Porque a mil anos ele tiam essas historia eles queria esse nome contos de fadas.*

Exemplo 3: *Por que as historias formam feitas para as crianças passeada em contos de fada*

Nessas respostas, é possível perceber que os alunos sabem do que é tratado em sala, todos eles remetem a algum assunto com o qual se está trabalhando. Porém, apesar de o assunto estar correto, as respostas não atendem à solicitação feita na questão. Isso nos prova que há muito a se trabalhar com os alunos no que diz respeito ao entendimento de um texto e, principalmente, à escrita.

A terceira atividade a ser feita pelos alunos é uma produção de texto. A justificativa para a escolha do gênero biografia nesta atividade se dá, pois, na maioria dos livros, tanto de Contos de Fadas quanto de Literatura de Cordel há biografias dos autores, e acreditamos que saber sobre tal gênero é mais um letramento importante para o aluno. Além disso, na proposta de biografia desenvolvida em sala, buscamos aprofundar a interação entre os alunos da turma, o que foi muito importante para a realização da pesquisa de modo geral. Nesta atividade, os alunos precisavam atender ao seguinte comando: *3. Escolha um colega da classe e faça a biografia deste colega. Descreva quais são as características físicas e comportamentais dele(a) com todos os detalhes que você souber. Faça também um desenho dessa pessoa. **Importante:** Não deixe ninguém saber quem é o seu escolhido! Você já vai entender o porquê.* Então, individualmente, os alunos criaram uma pequena biografia de um colega de turma para que eles pudessem exercitar a escrita e ter a dimensão de como é feito esse gênero textual. Os alunos

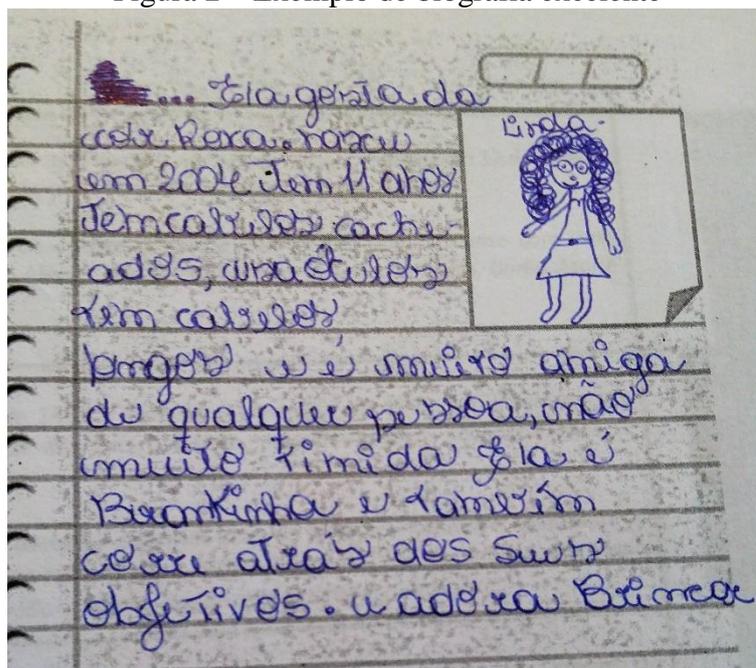
deveriam manter seu escolhido em segredo, pois, depois de escrever, seria feita uma dinâmica na qual os demais alunos deveriam adivinhar de quem é a biografia que está sendo lida.

Para essa atividade, e para as subsequentes, utilizaremos algumas produções de alunos, como exemplo, seguindo o critério de separação a seguir para os textos: **excelentes** – para produções que atingiram plenamente o entendimento sobre as características estruturais e formais do gênero trabalhado; **bons** – para textos que atingiram de modo satisfatório o entendimento sobre o gênero, mas que ainda precisam melhorar em alguns aspectos; **regulares** – para produções que atenderam de modo razoável as características do gênero trabalhado, mas que ainda precisam de muitas alterações para que atendam plenamente à proposta do gênero e **irregulares** – para textos que, sob o ponto de vista do gênero trabalhado, não atingiram as características estruturais e formais mínimas do gênero textual em questão, precisando de muitas adaptações.

Trinta alunos participaram dessa atividade e foram obtidos os seguintes resultados:

a) três biografias excelentes:

Figura 2 – Exemplo de biografia excelente



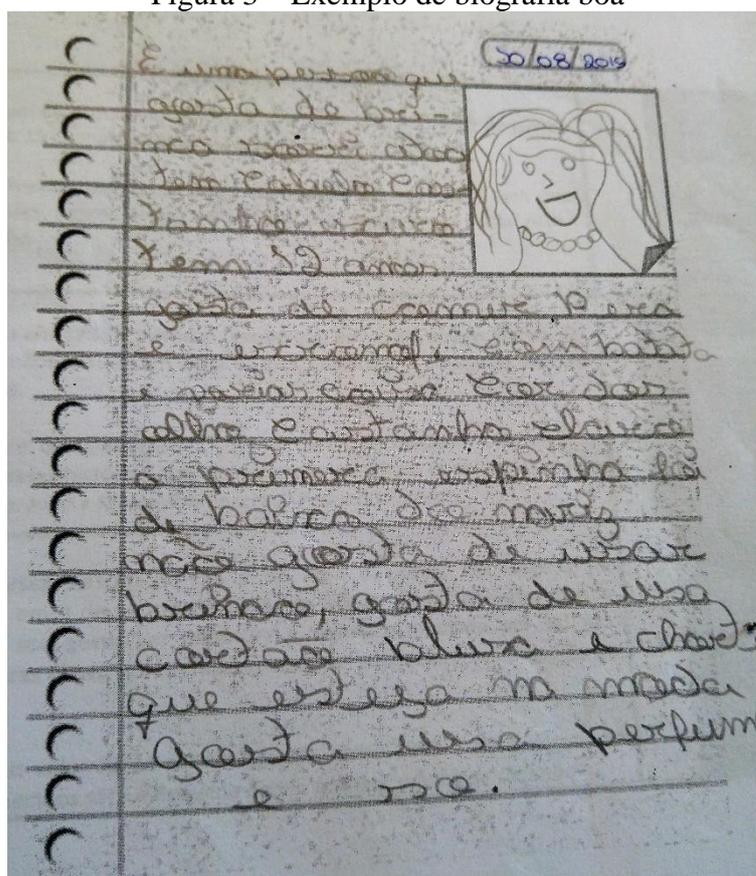
Fonte: imagem captada pela pesquisadora

...Ela gosta da cor roxa, nasceu em 2004, tem 11 anos, tem cabelos cacheados, usa óculos, tem cabelos longos e é muito amiga de qualquer pessoa, não muito tímida. Ela é brankinha e também corre atrás dos seus objetivos. e adora brincar.

Nessa biografia, é possível perceber que autor chama a atenção para as características mais marcantes do biografado, para que a turma pudesse descobrir de quem ele fala. Vemos dados precisos como o ano de nascimento e a idade, atributos físicos e também de personalidade, além de hábitos de lazer – *adora brincar*. Pelos detalhes e pelas propriedades bastante específicas, a biografia pode ser considerada excelente, pois cumpre o papel da atividade, que é fazer com que os demais colegas adivinhem de quem se está falando.

b) nove biografias boas:

Figura 3 – Exemplo de biografia boa



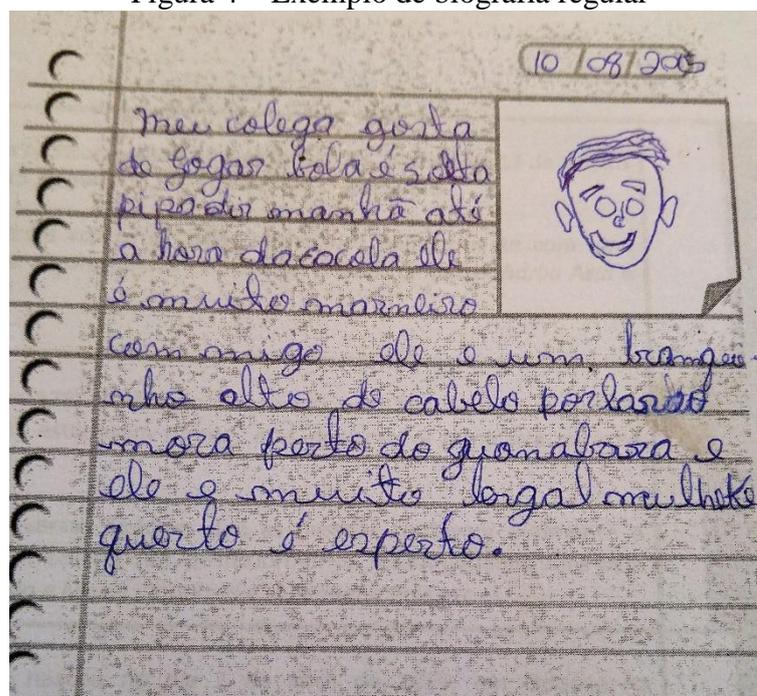
Fonte: imagem captada pela pesquisadora

É uma pessoa que gosta de brincar, sorri à toa, tem cabelo castanho escuro, tem 12 anos, gosta de comer pera e escrotof com batata e várias coisas. Cor dos olhos, castanho claro, a primeira espinha foi de baixo do nariz, não gosta de usar brinco, gosta de usa cortão, blusa e short que esteja na moda, gosta de usar perfume e so.

Essa biografia pode ser considerada boa, já que dá detalhes físicos e pessoais que ajudam na descoberta do biografado – *tem cabelo castanho escuro, tem doze anos* –, porém ela não poderia ser considerada excelente uma vez que apresenta características muito específicas – *a primeira espinha foi de baixo do nariz* – que podem não contribuir para a atividade, já que os alunos menos próximos a biografada não saberão esses detalhes de sua vida.

c) dezesseis biografias regulares:

Figura 4 – Exemplo de biografia regular



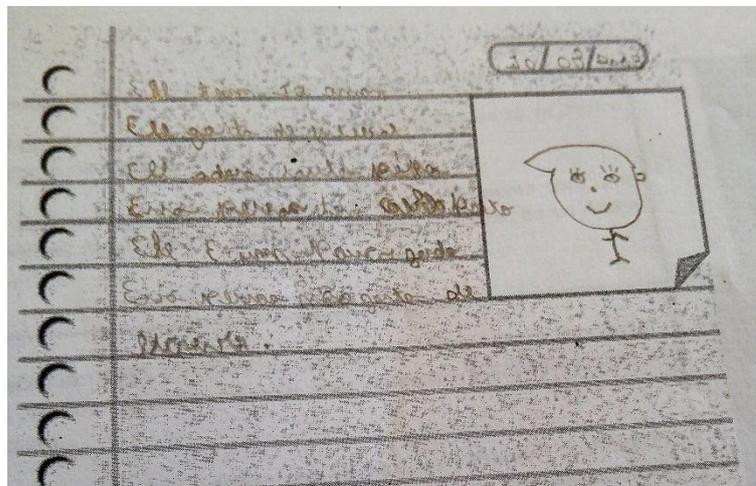
Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Meu colega gosta de jogar bola e soltar pipa de manhã até a hora da escola, ele é muito maneiro comigo, ele é um branquinho, alto, de cabelo pro lado, mora perto do Guanabara e ele é muito lergal, mulheke quieto é esperto.

A maioria das produções foi classificada como regular, nelas os alunos demonstram seus conhecimentos sobre os colegas de um modo não muito preciso. Assim, nessa produção que nos serve de exemplo, é possível perceber informações vagas, que podem caracterizar vários colegas e não um especificamente – *gosta de jogar bola e soltar pipa de manhã até a hora da escola, ele é muito maneiro comigo*. Além disso, as informações são encadeadas de modo mediano, pois faltam elementos de coesão.

d) duas biografias irregulares:

Figura 5 – Exemplo de biografia irregular



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

*Ele tem 12 anos.
Ele gosta de futebol.
Ele adora soltar pipa.
Essa pessoa tem cabelo preto.
Ele é um pouco gordo.
Essa pessoa não gosta de escrever.*

Nesse texto, é possível perceber que o aluno não está familiarizado com o formato do gênero. O discente escreve em versos e não em prosa, como exigem as biografias – e como foi explicado em sala e demonstrado com os exemplos levados pela professora. Além disso, vemos a repetição do pronome *ele* começando quase todas as frases, o que não contribui para a fluência do texto. Apesar de o pronome *ele* conferir unidade ao texto, observamos que esse aluno ainda não compreendeu o gênero estudado em seu nível mais elaborado, por isso o texto foi considerado irregular. Reforçamos, porém, que a proposta de atividade desenvolvida com a turma, por ser mais informal e lúdica, pode ter influenciado a escrita também mais informal do aluno que, por estar no sexto ano do ensino fundamental, ainda poderá aprimorar o estudo do gênero nos anos seguintes.

Ao observarmos as produções dos alunos de um modo geral, percebemos que a maioria deles conseguiu atingir o objetivo de fazer uma descrição do colega em um texto que lembra as biografias apresentadas. Nossa proposta era fazer com que os discentes escrevessem e

interagissem entre eles, por isso não nos preocupamos muito com os aspectos estruturais do gênero biografia, como ele é veiculado em livros, por exemplos. Todavia, gostaríamos de apresentar a seguir uma análise geral de alguns aspectos presentes nos textos escritos pelos alunos. Para facilitar a compreensão, optamos por mostrar a análise no quadro a seguir:

Quadro 2 – Análise das biografias

Biografias dos colegas de turma	Desvios na escrita
1. Linguagem informal	“... tem mal cabelão ...”
2. Sinais de pontuação	“...ela gosta de migal gosta de nescal gosta de brigadeiro naceu espinha do lado do nariz...” [Faltam as vírgulas separando a sequência enumerativa] “...corre atrás dos seus objetivos. e adora Brincar.”
3. Concordância	“mas essas amizades, todas já virou as costas pra mim...” “...gosta de comer pera e escronofe com batata e varias coisa ...”
4. Inadequações linguísticas	“Não gosta que ninguém fica caçoando dela...” “Enfin amo ela e quero que ela seja muito feliz.” “...ela me defende e eu também defendo ela ...”
5. Desvios ortográficos	“Essa pessoa gosta de brinca de queimado ela tem cabelo caistanho forte...” “...ela gosta de migal gosta de nescal gosta de brigadeiro naceu espinha do lado do nariz...” “ mulheke quarto é esperto.” “...não gosta de bringa a comida que ela gosta e itogave a cor que ela gosta roxo e ela não gosta de facidade .”
6. Falta de referência	“ É irônica, chata, emsuportável, maluca...”
7. Falta de coesão	“ela tem 11 anos ela tem cabelos preto a cor dela e morena ela e um pouco gorfinha ela faz amiversario dia 17 de setembro os olhos dela e preto.” “ Ela uma pessoa que e getil...”
8. Falta de coerência	“A pessoa que eu vou fazer ela é morena cabelo até o ombro...” “ Amiga secreta vamos falar um pouco de você ela gosta de ler tem 12 anos...”
9. Repetições	“Ela e calma e divertida e legal e bonita.” “ Ele têm 12 anos Ele gosta de futebol Ele adora sauta pipa.”
10. Problemas de translineação	“É uma pessoa que gosta de bri-nca ...” “e um gordinho tem 13 anos e gosta desal ta pipa e de joga bola e de brincade pike es conde ” “ele é muito marneiro com migo ” “não gosta de pera, falsidade e bacalh-au ”

O quadro supracitado tem como objetivo destacar alguns problemas relacionados à escrita que podem ser observados nos textos dos alunos. Não contabilizamos a quantidade de problemas e não citamos todos, nosso objetivo foi exemplificar algumas dessas questões para

que o leitor compreenda do que exatamente estamos tratando. Mais uma vez salientamos que, por ser uma atividade lúdica, ancorada em uma situação comunicativa, isto é, descrever um colega de classe, é possível encontrar nas produções muitas características da linguagem informal, o que, para a atividade em questão, não causou prejuízo de entendimento. A atividade alcança o seu objetivo também pelo fato de o autor do texto estar frente a frente com o seu interlocutor, o que possibilita que as dúvidas que surjam sejam sanadas – uso dos pronomes *ele* e *ela* sem referente, por exemplo. Nosso objetivo maior é dar suporte para que os alunos consigam alcançar um grau de letramento acima do que eles tinham no início da pesquisa, por isso trabalharemos diferentes estratégias de escrita ao longo da sequência didática.

Além de escrever os textos, a turma foi organizada em círculo e cada aluno leu a biografia feita por si para que os demais alunos pudessem adivinhar de quem se tratava a biografia que estava sendo lida. Foi um momento bastante proveitoso já que os alunos exercitaram a escrita e também a leitura dos seus próprios textos.

Figura 6 – Descobrimo as biografias



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

3.2 Análise da Produção Inicial da Sequência Didática

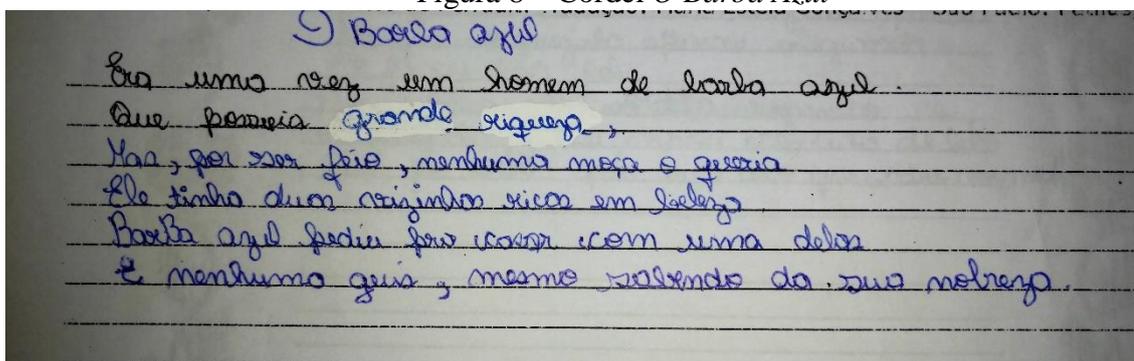
Na segunda etapa da sequência didática, chamada *produção inicial*, os alunos deveriam conhecer a Literatura de Cordel e escrever um texto no gênero. Assim, poderíamos observar o que eles sabiam ou não sobre o gênero, e trabalhar em sala, para que a produção final fosse escrita de forma mais apropriada.

Para começar, explicamos aos alunos o que era Literatura de Cordel por meio do texto *Origens do Cordel* (apêndice B). Fizemos a leitura do texto com a turma e explicamos a eles que se trata de um gênero textual poético, construído por meio de versos e estrofes e bastante característico do nordeste brasileiro. Explicamos também que esse nome tem origem na maneira como os textos eram expostos, em cordas. Além disso, comentamos com a turma sobre as ilustrações das histórias em Literatura de Cordel, que são feitas por meio da xilogravura.

Posteriormente, a turma assistiu a um vídeo, gravado pela pesquisadora, no qual o cordelista Gonçalo Ferreira da Silva, presidente da ABLC, explicava alguns detalhes sobre Literatura de Cordel. No vídeo, o autor explica um pouco sobre a evolução do Cordel e fala de suas obras. Levamos para a aula também cinco folhetos de Cordel escritos pelo autor (*Festas Folclóricas do Brasil; Lenda da Vitória Régia; Lenda do Negrinho do Pastoreio; Instrumentos musicais e outros apetrechos do folclore brasileiro e Lenda do Uirapuru*) e os lemos com a turma. A ideia era fazê-los conhecer não apenas o gênero e a história, mas também o formato do folheto, como os Cordéis, em geral, são vendidos.

O resultado final, depois de muitas opiniões foi o que se vê na imagem a seguir:

Figura 8 – Cordel *O Barba Azul*



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

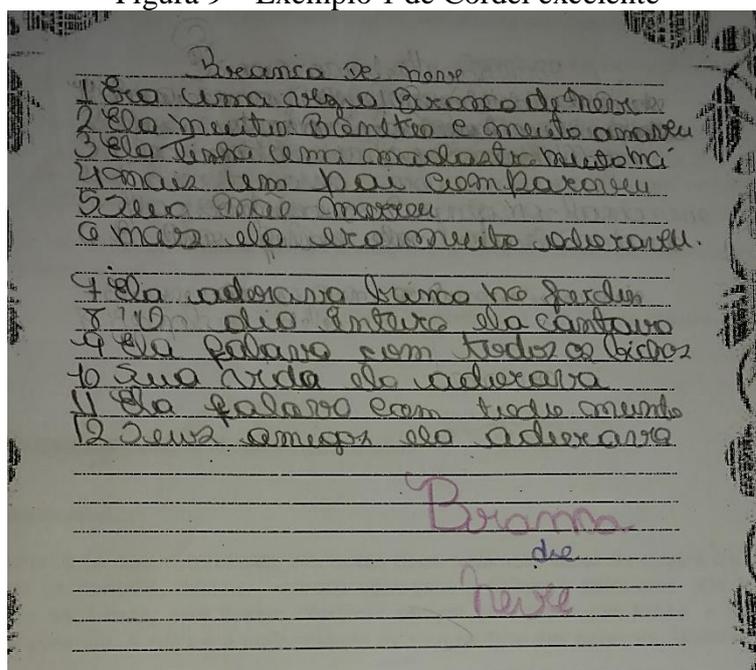
Com essa atividade, foi possível notar que, mesmo que os alunos estejam em momentos diferentes da aprendizagem da escrita, com a elaboração de atividades participativas e coletivas, cada um consolida o que já aprendeu, no seu grau de conhecimento, e há uma significativa melhora da turma como um todo. Um discente aprende com o outro, eles mesmos se corrigem e percebem quando há algo de errado na construção do texto, desse modo a atividade contempla todos os alunos, cada um de acordo com sua capacidade de aprendizagem naquele momento.

Para finalizar as atividades da *Produção inicial*, e entender se os alunos compreenderam como elaborar os versos de Cordel, os educandos deveriam realizar a seguinte atividade: 2. *Agora é a sua vez... Escolha o Conto de Fadas que você mais gosta e tente contar uma parte da história em versos de Cordel. Faça pelo menos duas estrofes. Não se esqueça das regras que acabamos de estudar.* Vinte e dois alunos participaram dessa atividade. Dos Cordéis elaborados pelos alunos nessa atividade, três foram considerados excelentes; seis foram considerados bons; dez, regulares e três considerados irregulares. Vejamos exemplos de cada uma dessas categorias:

1) Cordéis excelentes:

Analisaremos dois cordéis cujos autores compreenderam a proposta e conseguiram realizá-la de forma satisfatória e, por isso, foram considerados excelentes. Nesta etapa, o foco não estava nos ajustes ortográficos dos textos dos alunos – certamente, tais ajustes foram feitos com a turma antes da finalização da produção final –, por isso, faremos a transcrição dos textos já revisados:

Figura 9 – Exemplo 1 de Cordel excelente



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Branca de Neve

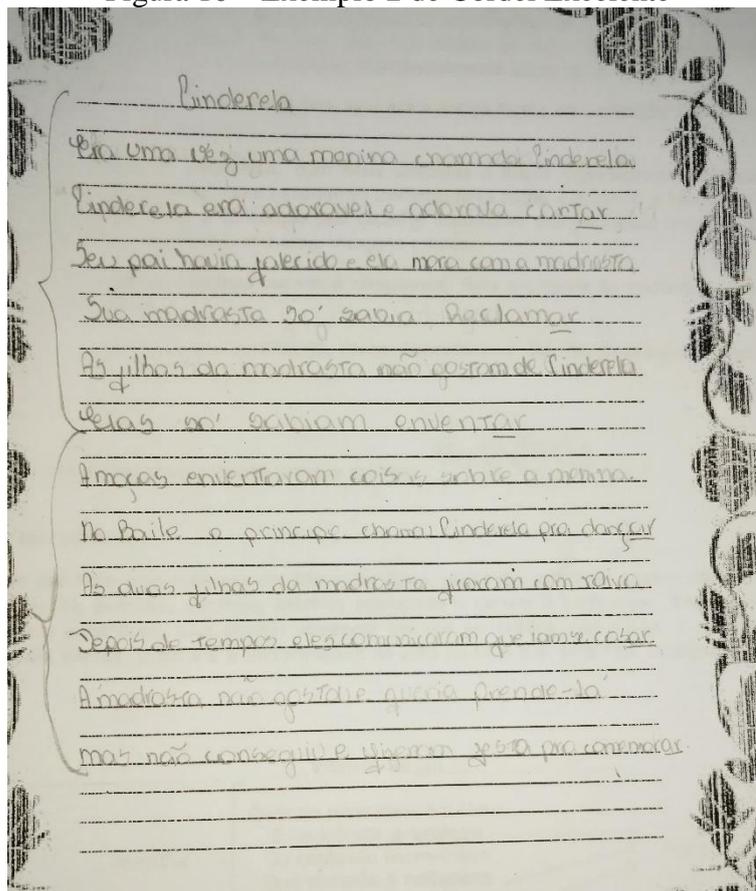
Era uma vez a Branca de Neve
Era muito bonita e muito amável
Ela tinha uma madrasta muito má
Mas um pai incomparável
Sua mãe morreu
Mas ela era muito adorável

Ela adorava brincar no jardim
O dia inteiro ela cantava
Ela falava com todos os bichos
Sua vida ela adorava
Ela falava com todo mundo
Seus amigos ela adorava

É perceptível que o aluno entendeu a proposta da atividade quando ele escreve um texto em verso, separado por duas estrofes – como o cabeçalho da atividade pedia –, rimando os versos dois, quatro e seis em ambas as estrofes, que foi uma diretriz apontada na explicação do gênero e, o mais importante, quando percebemos que o aluno consegue transmitir o enredo que ele pretendia. O educando fala da personagem Branca de Neve, relata seu sofrimento com a madrasta, fala da morte da mãe e de como a protagonista era amada, ou seja, vemos detalhes da história que conhecemos nos Contos de Fadas, em apenas doze versos de Cordel. É um excelente texto e cumpre as exigências da atividade, principalmente se lembrarmos que foi escrito por um aluno do sexto ano do ensino fundamental, que, muitas vezes, ainda está em processo de alfabetização.

Certamente, podemos observar também alguns problemas no texto como, por exemplo, a repetição de palavras – *mas*, nos versos quatro e seis; *adorava*, nos versos dez e doze; *falava*, nos versos nove e onze – e o quarto verso que fala do pai da personagem e parece ficar deslocado em relação ao restante do texto, por exemplo. Pode nos dar a sensação também de que a história está incompleta, e está mesmo, uma vez que os Contos de Fadas são histórias de extensão mediana e a atividade pedia que os alunos escrevessem duas estrofes, para contemplar todo o enredo seria preciso que os alunos retextualizassem a história por completo, o que não era o nosso objetivo naquele momento.

Figura 10 – Exemplo 2 de Cordel Excelente



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Cinderela

Era uma vez uma menina chamada Cinderela
Cinderela era adorável e adorava cantar
Seu pai havia falecido e ela mora com a madrasta
Sua madrasta só sabia reclamar
As filhas da madrasta não gostam de Cinderela
Elas só sabiam inventar

As moças inventavam coisas sobre a menina
No baile o príncipe chama Cinderela para dançar
As duas filhas da madrasta ficaram com raiva
Depois de tempos eles comunicaram que iriam se casar
A madrasta não gostou e queria prendê-la
Mas não conseguiu e fizeram festa para comemorar

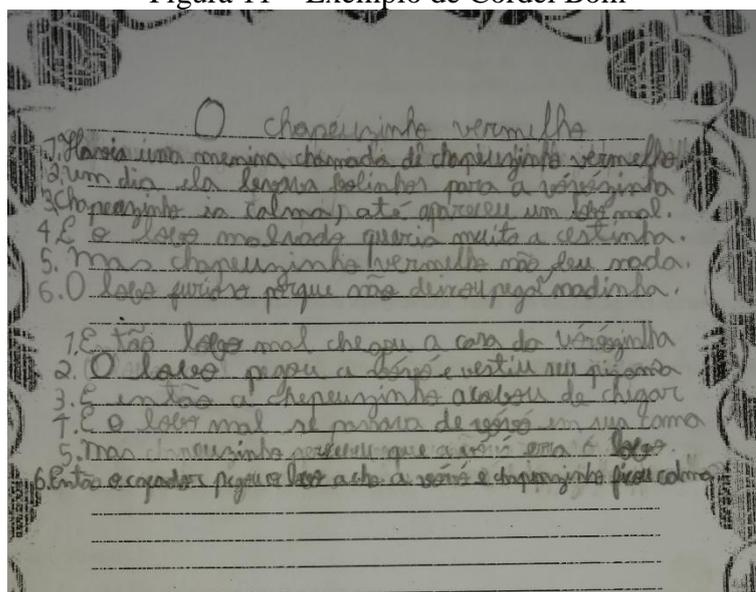
Assim como o Cordel anterior, esse texto também segue o formato do gênero, pois está escrito em versos e estrofes, além disso também utilizou as rimas em sextilhas, ou seja, as rimas aparecem nos versos dois, quatro e seis, de cada uma das duas estrofes. Percebemos o cuidado

do autor com o enredo e vemos que ele reconta a história dando detalhes, ele fala do sofrimento da protagonista com a madrasta, fala do baile que é um momento importante na história, fala das filhas da madrasta e das intrigas que elas causavam e fala do casamento de Cinderela com o príncipe, que é o desfecho da história. Em apenas duas estrofes, vemos inúmeros elementos do enredo desse Contos de Fadas, vemos um Cordel bem elaborado e no qual a atividade de retextualização foi colocada em prática de maneira muito eficaz.

Há alguns problemas típicos da escrita relacionados à fase em que os alunos estão vivendo, quais sejam: repetição de palavras e desvios ortográficos – podem ser vistos no texto original –, por exemplo, mas tais problemas não são capazes de ofuscar o fato de alunos do sexto ano terem sido capazes de recontar, por meio da retextualização, histórias clássicas da literatura infantil.

2) Cordel bom:

Figura 11 – Exemplo de Cordel Bom



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Chapeuzinho Vermelho

Havia uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho
Um dia ela levava bolinhos para a vovozinha
Chapeuzinho ia calma, até aparecer um logo mal
E o lobo malvado queria muito a cestinha
Mas Chapeuzinho Vermelho não deu nada

O lobo furioso porque não deixou pegar nadinha

Então lobo mal chegou a casa da vovozinha

O lobo pegou a vovó e vestiu seu pijama

E então a chapeuzinho acabou de chegar

E o lobo mal se passava de vovó em sua cama

Mas chapeuzinho percebeu que a vovó era o lobo

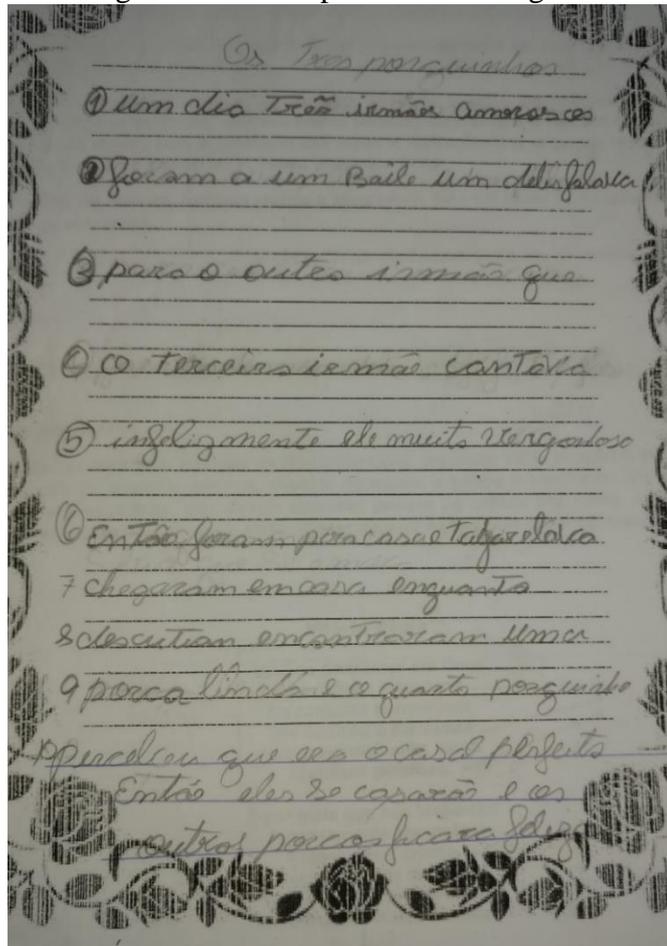
Então o caçador pegou o lobo, achou a vovó e chapeuzinho ficou calma

Nesse Cordel, também é possível perceber que o aluno consegue nos contar a história que ele pretende. Observamos desde o momento da saída de Chapeuzinho para levar os doces, até sua passagem pela floresta e a chegada à casa da vovó, tendo então o desfecho da história. Conseguimos entender o enredo e acompanhar o desenrolar dos fatos. As estrofes e os versos estão presentes, assim como as rimas, nos versos corretos.

O que se percebe de diferente nesse Cordel, em relação aos Cordéis considerados excelentes, é que há um truncamento maior nos versos, eles não são tão fluidos, não são tão poéticos, entretanto, no que diz respeito à forma, estão corretos. O autor também repete algumas palavras e comete algumas inadequações com relação à língua formal, mas é possível compreender o texto e ele cumpre o seu papel. É importante atentar para o fato de que a escrita em versos de Cordel permite o uso da linguagem informal, por exemplo, porém a escolha pela informalidade precisa ser um elemento que contribua para a transmissão da mensagem do texto.

3) Cordel regular:

Figura 12 – Exemplo de Cordel regular



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Os três porquinhos

Um dia três irmãos amorosos
Foram a um baile um desfilava
Para o outro irmão que
O terceiro irmão cantava
Infelizmente ele muito vergonhoso
Então foram para casa e tagarelava

Chegaram em casa enquanto
Discutiam encontraram uma
Porca linda e o quarto porquinho
Percebeu que era o casal perfeito
Então eles se casaram e os
Outros porcos ficaram felizes

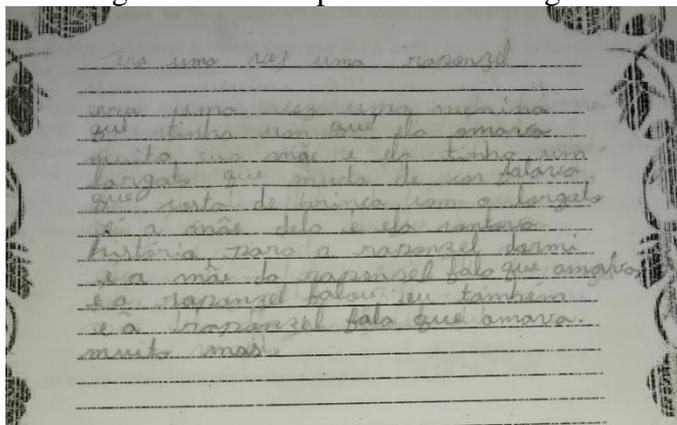
Nesse Cordel, é possível perceber que, apesar de o aluno ter entendido a questão da estrutura do gênero – versos e estrofes –, ele ainda não domina com segurança tal escrita. Na primeira estrofe, o aluno faz uso das rimas de modo correto; as palavras *desfilava*, *cantava* e *tagarelava* estão rimando, de acordo com o que os alunos estão aprendendo a respeito dos Cordéis, no entanto, na segunda estrofe, as rimas já não aparecem, o que nos permite pensar que tais conceitos ainda não estão consolidados em alguns alunos.

Outra questão relevante é a respeito da fluência do texto; os versos três e quatro, por exemplo, apresentam uma construção que não é a usual em língua portuguesa. Vejamos: *para o outro irmão que / o terceiro irmão cantava*. O pronome *que* não retoma uma palavra dita anteriormente; o autor havia falado sobre os três irmãos, posteriormente fala do terceiro irmão como se ele não houvesse aparecido antes. Além disso, se atentarmos ao enredo apresentado pelo discente, perceberemos que ele não apresenta a história tradicional dos *Três Porquinhos*. O que o autor faz é contar uma nova história utilizando as personagens desse famoso Conto de Fadas, porém, apesar de o aluno não ter realizado a proposta de retextualização como foi pedida, não podemos deixar de valorizar o aspecto criativo da produção do aluno que não despreza o enredo clássico dos Contos de Fada, qual seja: um casal se apaixona, se casa, e é feliz para sempre.

Ainda podemos comentar o fato de a primeira estrofe falar sobre um assunto e a segunda sobre outro, parecem histórias estanques e não demonstram a continuidade proposta na atividade. Por tudo que foi exposto, esse Cordel se enquadra nos regulares, ou seja, o aluno já compreendeu alguns pontos importantes para que o gênero fosse escrito, porém ainda é preciso trabalhar com os alunos desse grupo a consolidação dos conhecimentos.

4) Cordel irregular:

Figura 13 – Exemplo de Cordel irregular



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Era uma vez uma Rapunzel

Era uma vez uma menina
Que tinha um que ela amava
Muito sua mãe e ela tinha um
Lagarto que muda de cor falava
Que gosta de brincar com o lagarto
É a mãe dela e ela contava
História para a Rapunzel dormir
E a mãe da Rapunzel dorme
E a mãe da Rapunzel fala que amava
E a Rapunzel falou eu também
E a Rapunzel fala que amava
Muito mais

Nesse Cordel, o autor escreve utilizando versos e faz uso das rimas nos versos dois, quatro e seis. Apesar disso, não divide o texto em duas estrofes e nos seis últimos versos não utiliza as rimas em sextilhas. Outra questão importante que não é observada pelo aluno é a sequência do enredo; ao ler esse Cordel, percebemos que são expostos vários tópicos separados, não há uma sequência lógica na história. No verso dois, *Que tinha um Ø que ela amava*, é possível identificar a ausência de uma palavra importante para a história e que deveria aparecer. Pelo contexto, depreendemos que se trata da palavra *príncipe*, mas ela deveria ter sido colocada no texto. Nos versos oito a onze, o autor começa sempre com as mesmas palavras – *E a* – o que também prejudica a fluência do texto. Por tudo isso, consideramos que tal texto seja irregular. Há muito a ser trabalhado com alguns alunos para que eles alcancem o êxito na produção final.

Analisando os textos dos educandos, de maneira geral, é possível perceber que, apesar das dificuldades iniciais, todos eles construíram textos divididos em versos e, a maioria, em estrofes. Nenhum dos discentes escreveu texto em prosa, o que nos permite afirmar que os alunos compreenderam a estrutura que devemos seguir ao escrever um texto no gênero Cordel. Além disso, a maioria da turma conseguiu transmitir as informações solicitadas, contar um trecho do seu Conto de Fadas favorito e nos fazer compreender as histórias que eles estavam transmitindo. Com a diferença, como já dissemos, de que seus Contos de Fadas favoritos foram repassados a nós em versos de Cordel. Esse foi o primeiro passo trabalhado com os alunos para que obtivéssemos o sucesso deles na *produção final*. Santos e Teixeira falam a respeito da escrita dos alunos o seguinte:

Antes de estabelecer critérios, é preciso considerar que a qualidade de um texto não está apoiada somente na correção gramatical. Embora esta seja importante, deve ficar em segundo plano se objetivarmos desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar adequadamente os recursos linguísticos, em analisar e compreender informações, em organizar suas ideias e conseguir apresentá-las de maneira compreensível, obedecendo à estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais. (SANTOS e TEIXEIRA, 2016, p. 27).

Outra questão que foi pedida para que os alunos observassem, também no que diz respeito à estrutura do gênero Cordel, foram as rimas. Sobre esse aspecto os alunos tiveram um pouco mais de dificuldades, alguns não entenderam onde as rimas deveriam aparecer e também tiveram dificuldades para encontrar palavras que rimassem. Como está no material didático disponibilizado para a turma (apêndice B), trabalhamos com os alunos versos de Cordéis com métricas em sextilhas.

Alguns alunos entenderam a proposta e fizeram textos muito interessantes. É importante lembrar que essa foi a primeira vez que eles fizeram o processo de retextualização sozinhos, antes havíamos retextualizado outro texto, mas em um processo de escrita coletiva. Portanto, apesar de alguns alunos não terem conseguido terminar a atividade e outros não terem entendido muito bem o processo de rimas, o resultado da atividade foi muito positivo.

Por essa atividade fazer parte da *produção inicial*, seguindo as etapas da sequência didática, os alunos tiveram um aproveitamento muito bom e muitos conseguiram cumprir a atividade proposta. Aqueles que tiveram maiores dificuldades em elaborar o Cordel de modo satisfatório terão outras oportunidades de se familiarizar com o gênero e de escrever durante as oficinas que darão continuidade à sequência didática.

3.3 Análise da Oficina 1 da Sequência Didática

Após a *produção inicial*, demos continuidade à sequência didática e começamos a *oficina 1*. O objetivo dessa oficina era consolidar os conceitos de versos, estrofes, rimas e sextilhas naqueles alunos que já compreenderam a atividade e fazer com que aqueles que ainda não entenderam esse tipo de estruturação pudessem sanar as suas dúvidas.

Começamos apresentando à turma o livro *Cordelinho*, de Chico Salles, que é um livro infantojuvenil. Nesse livro, além das duas histórias escritas em Cordel, o autor explica rapidamente as origens do Cordel, apresenta algumas obras e autores consagrados da Literatura de Cordel e dá dicas para o aluno aprender a cordelizar. Apresentamos o livro aos discentes e comentamos essas partes com os alunos, eles puderam acompanhar em duplas, pois a escola possui alguns exemplares do livro.

Depois de lidos os dois cordéis do livro, apresentamos aos alunos a primeira atividade (apêndice C). Nela há um trecho do Cordel *O tigre que virou doutor*, que havíamos lido no livro *Cordelinho*. Na primeira atividade, os alunos precisavam identificar as rimas feitas pelo autor para que pudéssemos perceber se entenderam esse conceito e se souberam identificar o lugar no qual as rimas aparecem. Todos os vinte alunos que realizaram a atividade identificaram corretamente as rimas presentes no texto. O que nos possibilita afirmar que os educandos não possuem dificuldades quando precisam identificar as rimas e os versos nos quais elas aparecem.

Na segunda atividade, os alunos precisavam rimar dois versos do livro *Cordelinho*. O primeiro verso estava completo, o segundo, estava com a palavra na qual deveria aparecer a rima faltando. Os alunos precisavam indicar uma palavra para completar o verso que rimasse com a palavra do verso anterior. Como pode ser visto no terceiro apêndice, a atividade proposta era composta por quatro exercícios (*a, b, c e d*) e foi realizada por vinte alunos. Quatorze alunos conseguiram rimar corretamente nos quatro exercícios, o que significa que a maioria da turma compreendeu o que são rimas, onde elas devem aparecer dentro do verso, além de se lembrarem de palavras que rimassem com aquelas já apresentadas no texto. Um aluno não obteve êxito ao tentar rimar no exercício *a*. e o deixou em branco, porém fez todos os outros corretamente, o que também nos permite afirmar que ele compreendeu o exercício, podendo não ter se lembrado de uma palavra que rimasse com a palavra apresentada no exercício. Outros três alunos também rimaram corretamente três exercícios e erraram apenas a letra *a*. A palavra que deveria ser

rimada na letra *a*. era *reuniram*, os alunos deram como resposta as palavras *mundão* e *reunião*, o que nos faz perceber que, por desconhecerem a regra que diferencia o futuro do presente do indicativo (*reunirão*) do pretérito perfeito do indicativo (*reuniram*), os alunos fizeram a leitura equivocada da palavra e por isso erraram a rima, no entanto, mais uma vez, não podemos afirmar que esses alunos desconhecem as regras da rima, o que eles não souberam foram as regras ortográficas. Por fim, tivemos dois alunos que de fato não compreenderam como funcionam as rimas inseridas nos versos de Cordel. Os alunos rimaram, por exemplo: *cantador* com *sair*; *vaidosa* com *filha*; *reuniram* com *animais*; *cantador* com *feliz*. Esses dois alunos são os que mais precisam de atenção especial, não apenas em atividades com rimas, mas em todas as outras que realizamos em sala de aula.

Na terceira atividade da oficina 1, os alunos receberam um Cordel no qual as palavras que deveriam rimar – nos versos dois, quatro e seis – foram retiradas para que os discentes pudessem, mais uma vez, exercitar a sua criatividade e também a questão da estrutura do gênero Cordel. Como o Cordel em questão era de tema bastante amplo, os alunos ficaram livres para criar suas histórias. Vejamos o Cordel original de Chico Salles:

O melhor lugar do mundo
É **o Rio de Janeiro**.
Tem verão, tem carnaval
E futebol **o ano inteiro**.
Seu lugar na minha vida
Será sempre **o primeiro**.

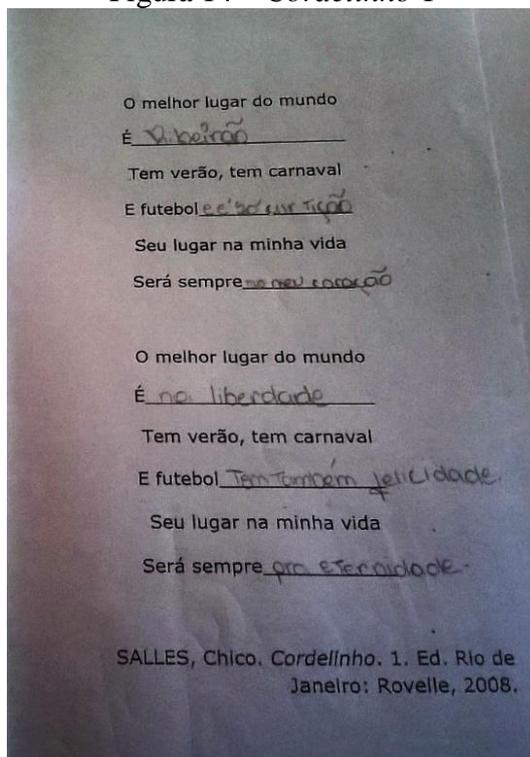
O melhor lugar do mundo
É **o Rio Grande do Norte**.
Tem verão, tem carnaval
E futebol **como suporte**.
Seu lugar na minha vida
Será sempre **muito forte**.

(SALLES, 2008, p. 17)

No exercício direcionado aos alunos (apêndice C), foram retirados os trechos que estão em negrito no Cordel supracitado para que os discentes criassem seus textos completando as lacunas. Todos os vinte alunos concluíram a atividade com maior ou menor grau de dificuldade. Selecionamos quatro Cordéis feitos pelos alunos para que possamos exemplificar a atividade.

1) Cordel 1:

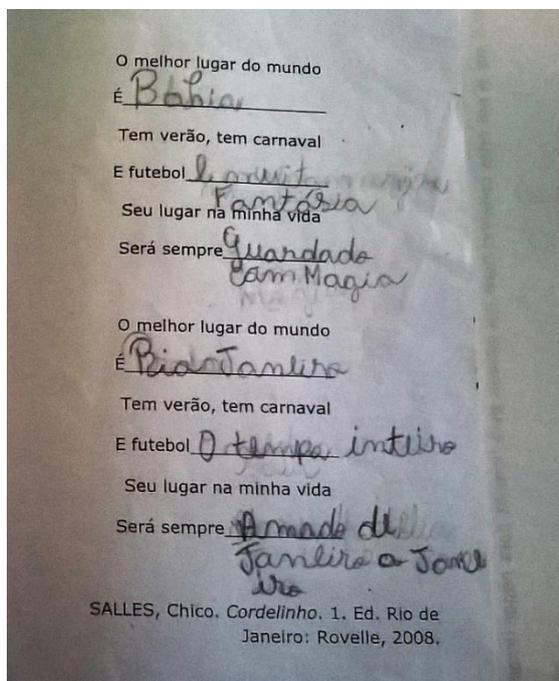
Figura 14 – Cordelinho 1



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

2) Cordel 2:

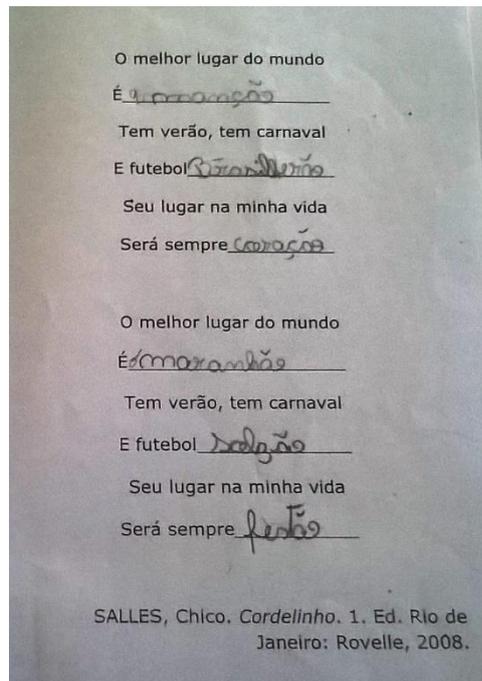
Figura 15 – Cordelinho 2



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

3) Cordel 3:

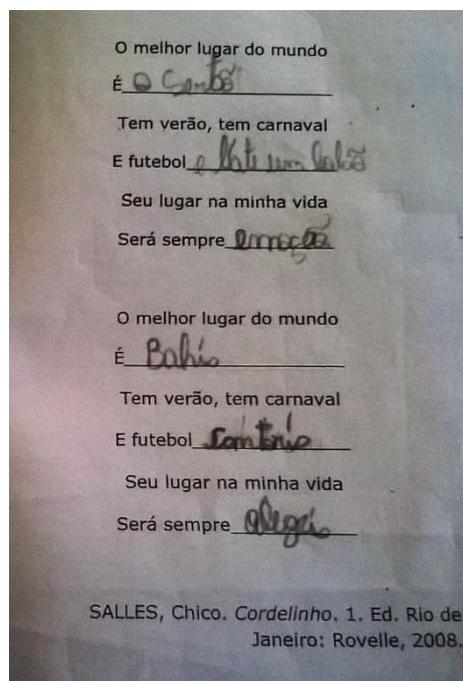
Figura 16 – Cordelinho 3



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

4) Cordel 4:

Figura 17 – Cordelinho 4



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Cada um dos Cordéis elaborados pelos alunos tem sua particularidade, eles são diferentes entre si e são diferentes do original também. Isso significa que os alunos, mais uma vez, compreenderam o que deveria ser feito e usaram a criatividade para elaborar os seus textos. Já é possível ver um princípio de autoria nos textos dos alunos, uma vez que, apesar de os educandos terem completado apenas algumas palavras nas lacunas em branco, as palavras não apenas rimavam, elas foram escolhidas para que fizessem sentido e formassem junto com o todo um texto que contasse uma história. É isso que buscamos desde o início dos trabalhos: fazer com que os alunos sejam capazes de se comunicar, de narrar algo e serem compreendidos. Tal aprendizado é muito mais importante do que fazer com que eles decorem regras ortográficas e chamar-lhes a atenção apenas para esse tipo de erro em seus textos.

Para essa atividade, os alunos também criaram uma capa e puderam se familiarizar com o formato do Cordel, ou seja, com os livretos.

Figura 18 – Capas dos Cordéis



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

3.4 Análise da Oficina 2 da Sequência Didática

Na oficina dois, a proposta foi mostrar aos alunos um Cordel sendo recitado. Para isso, escolhemos o Cordel *A lenda da Calunga*⁷, recitado pela atriz Mariane Bigio, e exibimos o vídeo para que a turma 1606 pudesse conhecer a história. Os alunos já haviam lido vários Cordéis e conheciam sua estrutura escrita, entretanto não conheciam de forma recitada e interpretada como a atriz mostra no vídeo – transcrição em anexo.

A proposta de levar o mesmo gênero por escrito e sendo recitado, isto é, utilizando a oralidade, teve como objetivo também fazer com que os alunos refletissem sobre o fato de termos apenas uma língua, que pode se manifestar de modo oral ou escrito, e isso não tornará o texto mais ou menos formal. É possível que o mesmo gênero, o Cordel é um exemplo disso, transite tanto pela oralidade quanto pela escrita. Para isso, o suporte no qual o texto está inserido será muito importante. No suporte vídeo, quando há uma dramatização da história, em geral, o texto é recitado e não há o uso do texto escrito, mesmo que o escrito exista e tenha sido utilizado em um momento anterior para que o ator se preparasse para a encenação.

Figura 19 – Alunos assistindo ao vídeo *A lenda da Calunga*



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=boOGy1jP_0E. Acesso em: 20 ago. 2016.

Foi nosso objetivo também chamar a atenção dos educandos para a sequência de fatos que foram narrados naquela história. Assim como os Contos de Fadas, o Cordel *A lenda da Calunga* possui uma linearidade e uma sequência narrativa. No entanto, o Cordel difere dos Contos de Fadas em seu formato; mesmo sendo narrado, é possível perceber claramente a musicalidade estabelecida pelas rimas.

Após a apresentação do vídeo, os alunos receberam as atividades daquela aula (apêndice D). Eles deveriam responder a dois exercícios. No primeiro, a proposta era fazer o aluno refletir sobre as semelhanças entre os Contos de Fadas e aquele Cordel que haviam terminado de assistir. Tal proposta se torna relevante uma vez que nosso trabalho de letramento visa preparar o aluno para as diversas situações de leitura e escrita no seu dia a dia. Como já afirmamos, mais importante do que fazer os alunos decorarem regras é fazê-los refletir sobre os diversos assuntos com os quais nos deparamos na hora da escrita e da leitura.

Assim sendo, vinte e seis alunos responderam à atividade um, cujo enunciado dizia *1. O Cordel que acabamos de assistir tem algumas características de Contos de Fadas. Você consegue identificar algumas dessas características? Tente citar três características de Contos de Fadas neste Cordel*. Obtivemos as seguintes respostas, por exemplo: *sua mãe é uma rainha cheia de beleza; princesa; magia; rainha; rei; árvore que fala; era uma vez; realeza; árvore encantada; castelo encantado; lugar encantado; deuses da floresta; bonita princesa; rei corajoso; rainha cheia de beleza; coroa na cabeça; enfrentar todo o mal etc.*

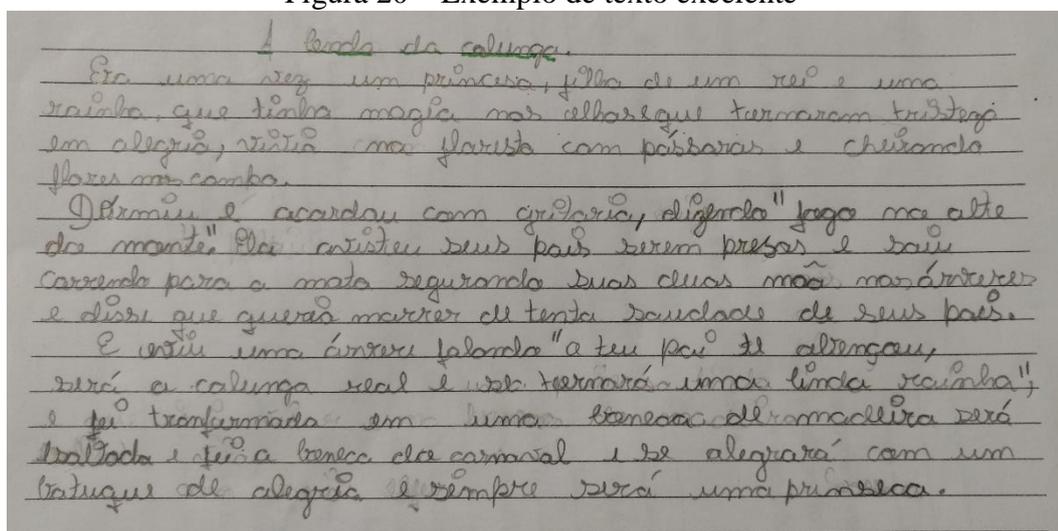
Como se pode observar no parágrafo anterior, os alunos já conseguem identificar características que são próprias de um ou outro gênero. Nesse caso, eles observaram particularidades que estão sempre presentes nos Contos de Fadas, mas que também podem fazer parte dos Cordéis, como eles viram no Cordel *A lenda da Calunga*. Os alunos observaram características estruturais como, por exemplo, o trecho *Era uma vez...* que inicia os Contos de Fadas e, em rigor, não aparece nos Cordéis, mas que introduz a história vista, e outras do campo semântico dos Contos de Fadas que é sempre um ambiente encantado, com reis, rainhas, princesas e assim por diante. Mais uma vez, nosso trabalho enfatiza a questão do raciocínio e das interações feitas pelos alunos para que eles construam o conhecimento. Não queremos ensinar-lhes estruturas estagnadas e imutáveis.

A segunda questão apresentada aos alunos e que diz respeito ao Cordel *A lenda da Calunga* foi *2. A seguir, vamos recontar a história “A Lenda da Calunga”, resumidamente, em*

prosa, isto é, não escreveremos em versos, como são escritos os cordéis, mas usando as linhas a seguir até o final, como fazemos com os Contos de Fadas. Não se esqueça de começar com o famoso “Era uma vez...” e de dar a sua história sequência lógica para que o leitor a compreenda. A proposta nessa atividade era fazer com que os alunos compreendessem as histórias e recontassem com as suas palavras, exercitando a escrita, porém, mais uma vez, tendo o aluno um enredo pronto e sendo ele um retextualizador. Nosso objetivo é, também, criar no educando o hábito da escrita, por isso apresentamos a eles tantas possibilidades de entendimento para um mesmo texto e queremos ver como eles conseguem transmitir o entendimento sobre determinado texto por escrito. Vinte e oito alunos realizaram a atividade: três escreveram textos considerados excelentes; oito escreveram textos bons; dezesseis escreveram textos regulares e um escreveu um texto irregular. Vejamos os exemplos:

1) Texto excelente:

Figura 20 – Exemplo de texto excelente



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

A lenda da Calunga

Era uma vez uma princesa, filha de um rei e uma rainha, que tinha magia nos olhos que tornaram tristeza em alegria vivia na floresta com pássaros e cheirando flores do campo.

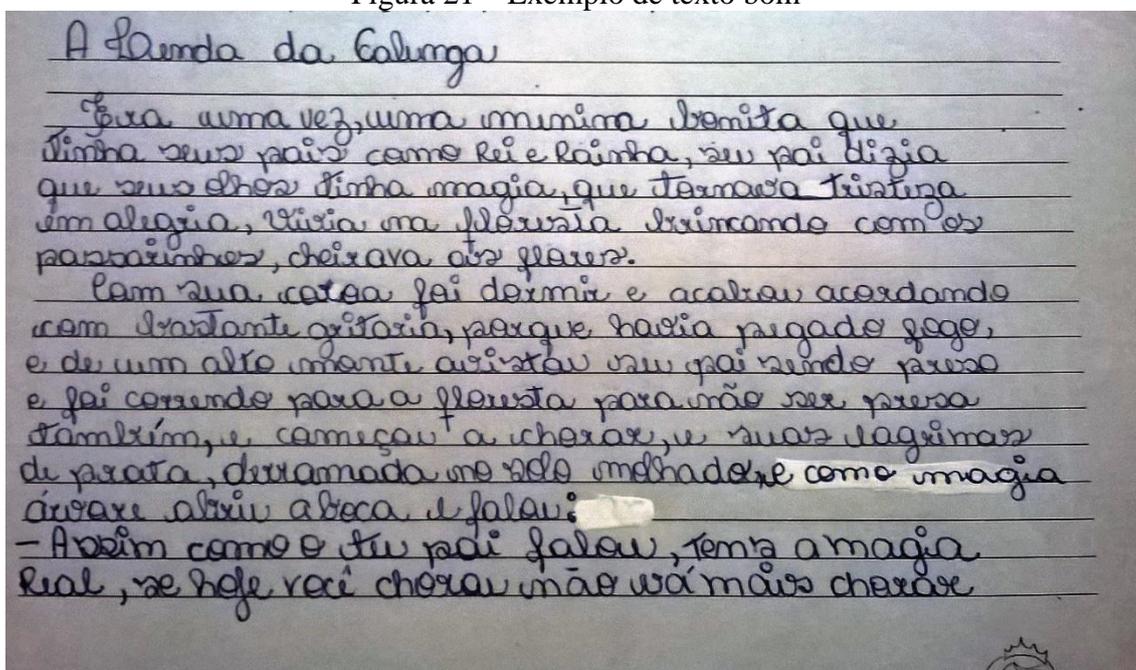
Dormiu e acordou com gritaria, dizendo “fogo no alto do monte”. Ela avistou seus pais serem presos e saiu correndo para a mata segurando suas duas mãos nas árvores e disse que queria morrer de tanta saudade de seus pais.

E viu uma árvore falando “o teu pai te abençoou, será Calunga real e se tornará uma linda rainha”, e foi transformada em uma boneca de madeira que será exaltada e foi a boneca do carnaval e se alegrará com o batuque de alegria e sempre será uma princesa.

Nesse texto, é possível observar que o autor cumpre o objetivo da proposta uma vez que: escreve o texto em prosa; divide as partes da narrativa em introdução, desenvolvimento e conclusão, inclusive dividindo-os em três parágrafos; utiliza os sinais de pontuação; a maioria das palavras utiliza a ortografia de modo correto; a história é transmitida com fluência, isto é, é possível entender o enredo e assim por diante. Certamente, há detalhes que podem ser melhorados – como a repetição da conjunção *e* no terceiro parágrafo, mas, de maneira geral, a história pode ser entendida como excelente.

2) Texto bom:

Figura 21 – Exemplo de texto bom



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

A lenda da Calunga

Era uma vez, uma menina bonita que tinha seus pais como rei e rainha, seu pai dizia que seus olhos tinha magia, que tornava tristeza em alegria, vivia na floresta brincando com os passarinhos, cheirava as flores.

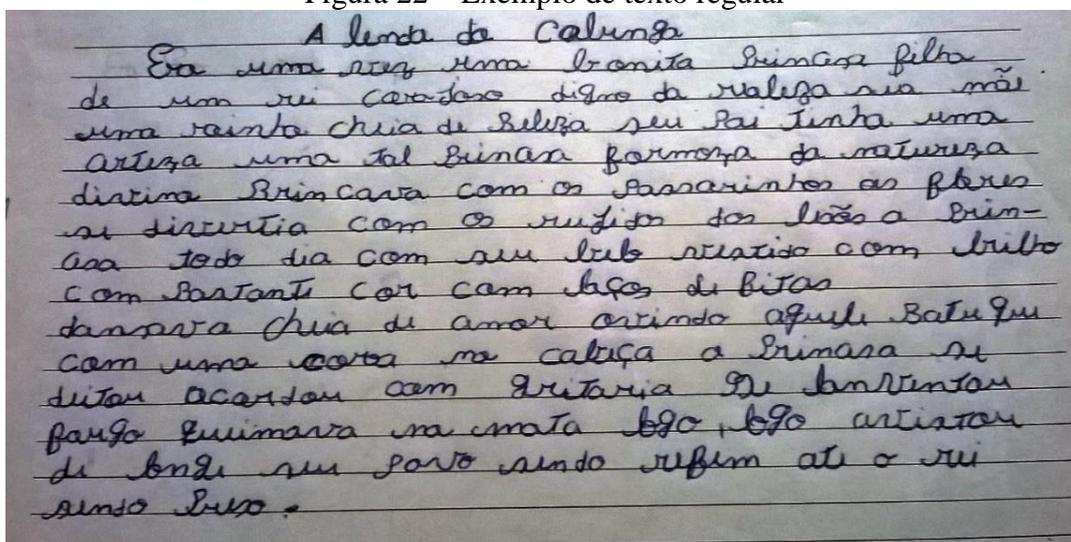
Com sua coroa foi dormir e acabou acordando com bastante gritaria, porque havia pegado fogo, e de um alto monte avistou seu pai sendo preso e foi correndo para a floresta para não ser presa também, e começou a chorar, e suas lágrimas de prata, derramada no solo molhado e como magia árvore abriu a boca e falou:

- Assim como o teu pai falou, tens magia real, se hoje você chorou não vá mais chorar.

O autor desse texto escreve em prosa e divide o texto em três parágrafos, no entanto, o terceiro parágrafo é um complemento do segundo e não a conclusão do texto, isto significa que o autor não segue a estrutura da narrativa – situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho. Além disso, encontramos ao longo do texto falta de concordância – *seus olhos tinha magia, por exemplo* –; falta de conclusão do último parágrafo e um enredo que não está tão bem construído, apesar de conseguirmos compreender bem a história narrada. Por esses motivos, o texto é considerado bom e não excelente.

3) Texto regular:

Figura 22 – Exemplo de texto regular



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

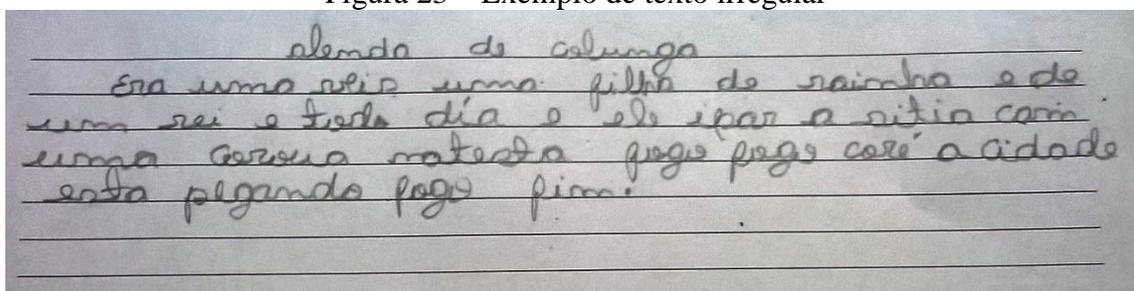
A lenda da Calunga

Era uma vez uma bonita princesa filha de um rei corajoso digno de realeza sua mãe uma rainha cheia de beleza seu pai tinha uma certeza uma tal princesa formosa da natureza divina brincava com os passarinhos as flores se divertia com rugidos dos leões a princesa todo dia com seu belo vestido com brilho com bastante cor laços de fitas dançava cheia de amor ovindo aquele batuque com uma coroa na cabeça a princesa se deitou acordou com gritaria se levantou o fogo queimava na mata fogo, fogo avistou de longe seu povo sendo refem ate o rei sendo preso.

Consideramos esse texto regular, pois, apesar de ser possível compreender sobre o que o texto trata, ele possui apenas um parágrafo, não obedecendo à estrutura que deveria ter um Conto de Fadas; há apenas dois sinais de pontuação, o ponto final e uma vírgula na penúltima linha; não há marcas de pontuação nas falas das personagens e há muitas palavras escritas em desacordo com a ortografia oficial. O texto até apresenta uma sequência lógica de fatos, mas eles não são marcados por sinais que deveriam aparecer na prosa – pontuação e parágrafos, por exemplo.

4) Texto irregular:

Figura 23 – Exemplo de texto irregular



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Alenda de colunga

Era uma veis uma filha de rainha e de rainha e de um rei todo dia e ele ipar a sitio com uma coroua natesta fofo fogo core a cidade esta pegando fogo fim.

Esse texto foi o único considerado irregular, pois o autor não constrói um enredo nos moldes dos Contos de Fadas, ele apenas introduz a história e com muitas dificuldades. No título, por exemplo, vemos a junção de duas palavras – *alenda*, em vez de *a lenda* – e a troca da letra *a* pela letra *o*, em *colunga*. Além do título, também no corpo do texto, vemos palavras unidas e dificuldades com a relação à ortografia. Reiteramos que, nesta fase de aprendizagem, isto é, início do segundo segmento do ensino fundamental, os alunos ainda não consolidaram alguns aspectos relativos à escrita. Na análise vista acima, por exemplo, temos um caso de hipossegmentação, ou seja, o clítico *a* somado ao substantivo *lenda* é interpretado como um único vocábulo, situação que ainda é bastante comum quando tratamos de alunos do sexto ano. Espera-se que, com os estudos realizados ao longo do ensino fundamental – e cada aluno no seu tempo –, os educandos possam sanar tais dificuldades. Apesar de sabermos que os alunos ainda estão no processo de aprendizagem, não é possível compreender a história em questão por meio desse texto e, por isso, ele foi considerado irregular.

Assim como nos outros exercícios, a maioria dos alunos conseguiu cumprir a atividade e se colocar na posição de autor de seu texto. O fato de haver um enredo e o aluno precisar retextualizar, transpondo a história de um gênero a outro, faz com que os educandos tenham maior confiança para escrever do que quando começam um texto *do zero*, sem saber sobre o que irão escrever.

Como já mencionamos antes, alguns alunos demonstram mais dificuldades do que outros e isso fica bastante perceptível nos textos. No entanto, todos os vinte e oito alunos que tentaram realizar a atividade conseguiram, em maior ou menor grau, concluir o exercício. Vejamos, a seguir, alguns desvios da escrita encontrados nos textos dos alunos que devem ser sinalizados para chegarmos à *produção final* com uma escrita mais elaborada:

Quadro 3 – Análise dos desvios de escrita encontrados na história *A lenda da Calunga* em prosa

<i>A lenda da Calunga</i> em prosa	Desvios na escrita
1. Marcas de oralidade	“aí ela vai para mata porque pega fogo em tudo”
2. Sinais de pontuação	O único sinal de pontuação no texto é o ponto final.
3. Concordância	“disse a árvore com voz roca menina pare de chorar” “seu pai e sua mãe foram preso ”
4. Desvios ortográficos	“era uma veis”; “coroua” “derrepente” “seu pai munto corajoso e munto forte”
5. Falta de referente	“durmiu é acordou com gritaria”

Analisando as produções expostas nesta subseção, podemos perceber que os alunos avançaram no que diz respeito à escrita de textos. Nos vinte e oito textos analisados, em apenas um foi possível encontrar problemas de coerência ou coesão, por exemplo, o que significa que a maior parte dos educandos entendeu como eles devem estruturar seus textos para que o leitor compreenda o que eles escreveram.

Há diversos desvios ortográficos nos textos que precisam ser trabalhados com os alunos e revisados para que eles aprendam o código ortográfico da língua portuguesa e errem cada vez menos. Bortoni-Ricardo afirma que, assim como uma soma aritmética errada precisa ser corrigida, o professor também não pode deixar de corrigir um erro ortográfico de seu aluno. É um direito do aluno ser alertado sobre as questões que dizem respeito à ortografia de seus textos, já que existe um código convencionado que deve ser seguido por todos que escrevem em língua portuguesa. A autora segue afirmando que

Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274).

No quadro três, selecionamos alguns desvios ortográficos e também algumas questões gramaticais que não se adequam ao gênero escrito pelos alunos nesse exercício, porém eles podem ser observados em todos os textos escritos pela turma e não apenas nos quatro expostos. O que gostaríamos de reafirmar, no entanto, é que os desvios ortográficos e as questões

gramaticais inadequadas para o gênero Contos de Fadas – que era o gênero a ser escrito pelos alunos nessa etapa da sequência didática – não são capazes de impedir que o leitor compreenda o enredo da história. Mesmo com tais inadequações, é possível entender a mensagem transmitida pelo aluno. No sexto ano, a maioria dos alunos ainda está em processo de alfabetização e esses erros podem ser considerados normais para o ano escolar em que eles estão. Para a *produção final*, depois de todo o trabalho de escrita ser feito pelos alunos, também faremos a revisão do texto com a turma.

3.5 Análise da Produção Final da Sequência Didática

Para a *produção final*, levamos, para o conhecimento da turma, o livro *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Lemos com a turma quatro Contos de Fadas para que os discentes pudessem escolher qual deles seria transformado em livro com versos de Cordel. Selecionamos Contos de Fadas que não são muito conhecidos pelos alunos justamente para que eles pudessem conhecê-los, os contos lidos para a turma foram: *O Gato de Botas*; *O Pequeno Polegar*; *A roupa nova do imperador* e *A pequena vendedora de fósforos*. Foi feita uma votação e o Conto de Fadas escolhido pelos alunos para a retextualização foi *A pequena vendedora de fósforos*. Acreditamos que os alunos tenham escolhido esse conto por sua temática – Natal e Ano Novo –, já que o final do ano estava próximo.

Na aula seguinte, os alunos receberam as cópias (apêndice E) com as orientações sobre como deveriam proceder para tal atividade e fizemos uma nova leitura com todos acompanhando; alguns alunos também participaram da leitura coletiva.

Posteriormente, apresentamos aos educandos um vídeo com uma animação do Conto de Fadas *A pequena vendedora de fósforos*⁸. Nesse vídeo, a história foi recontada com a diferença de também termos o elemento visual como suporte. Conversamos com os alunos, mais uma vez, sobre a possibilidade de termos uma mesma história sendo transmitida por meio de diferentes gêneros textuais. Observamos o enredo escolhido no gênero Contos de Fadas, em uma animação e vamos criar a nossa versão em Literatura de Cordel.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1LbCQ5EkaA>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Os alunos foram divididos em oito grupos e cada grupo deveria rascunhar os versos que, posteriormente, seriam discutidos com toda a turma. Fizemos o recorte do texto em parágrafos, pois acreditamos que deste modo ficaria mais fácil para os alunos visualizarem as partes do enredo e para que cada grupo pudesse se ater ao seu trecho, já que teríamos uma história retextualizada por muitas mãos. Sugerimos que cada parágrafo se transformasse em duas estrofes e assim o Cordel foi surgindo. Lembramos aos alunos as regras estruturais da Literatura de Cordel que seriam seguidas por nós: rimas em sextilhas. Com o trabalho em equipe os alunos ficaram mais seguros e foram contribuindo uns com os outros para que o Cordel fosse formado.

Figura 24 – Alunos produzindo em grupos *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Depois dos esboços feitos pelos alunos, o próximo momento foi de consolidação do texto com toda a turma contribuindo para a confecção da versão final do Cordel escolhido. Levamos cada estrofe elaborada pelos grupos para o quadro e fomos revisando o texto, todos os alunos puderam dar a sua opinião e o texto final foi tomando forma. Fizemos isso com cada uma das estrofes e cada aluno foi anotando o resultado final em seu material para que tivesse o registro do que seria a versão final do livro elaborado pela turma.

Os alunos fizeram, também em grupo, ilustrações baseadas nos versos compostos por eles. Tais desenhos também ajudaram a compor o livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*.

Figura 25 – Alunos produzindo as ilustrações do livro

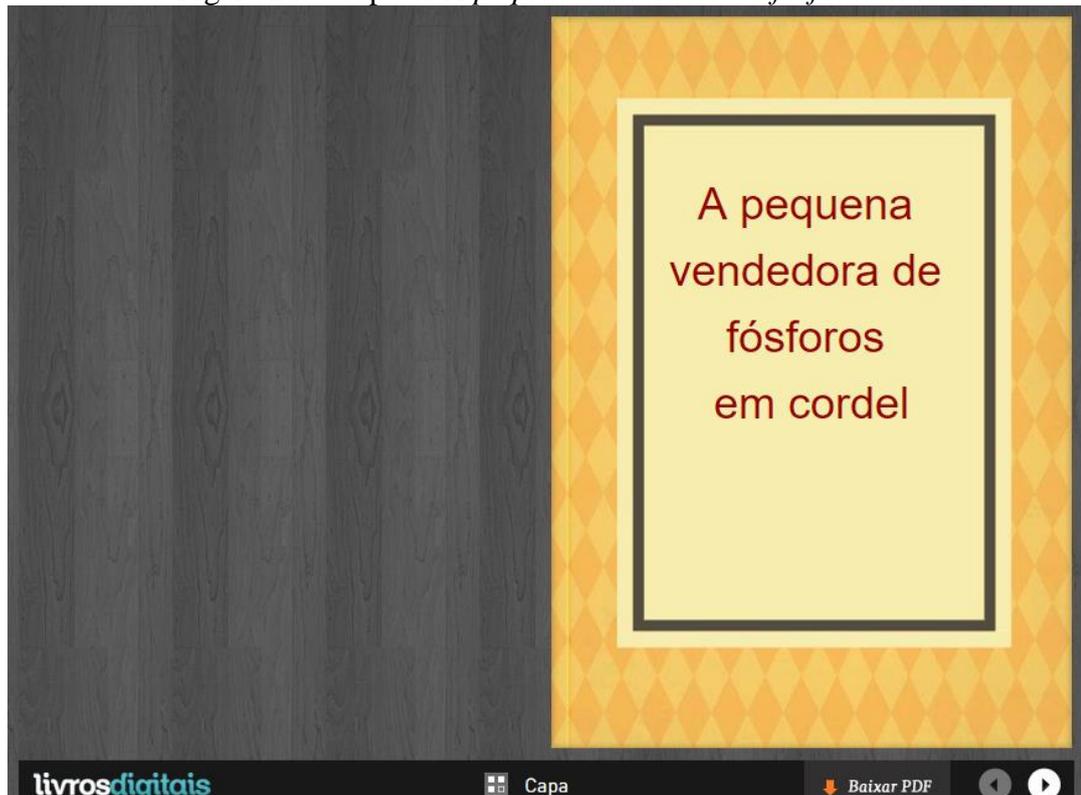


Fonte: imagem captada pela pesquisadora

A próxima etapa a ser realizada é a transposição do texto criado pelos alunos para o livro digital. Como a sala de informática da escola é muito pequena e nem todos os computadores funcionam, achamos melhor continuar o trabalho em sala, utilizando o projetor. Para que os alunos entendessem como o livro seria produzido, a professora utilizou os dados móveis de seu celular para conectar o *notebook* à internet e, com a ajuda do projetor, todos os alunos puderam ver exatamente como aquela etapa estava sendo realizada.

Para nos ajudar na criação do livro, utilizamos a plataforma *Livros Digitais*. Nessa plataforma, temos a opção de criar livros *online* seguindo o *layout* que o próprio *site* nos oferece. Formatamos o livro junto com os alunos para que eles acompanhassem a criação da obra. Digitamos o nome do livro – *A pequena vendedora de fósforos em cordel*; o nome dos autores – Turma 1606 (E. M. Nereu Sampaio) – e da revisora – professora Daiane Brites; escolhemos a imagem da capa; escolhemos o *layout* das páginas e fomos acrescentando as estrofes e as imagens. Todas essas etapas foram feitas com o auxílio e a escolha da turma, apesar de utilizarmos apenas um computador.

Figura 26 – Capa de *A pequena vendedora de fósforos em cordel*



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Figura 27 – Apresentação *A pequena vendedora de fósforos em cordel*



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Vejamos algumas estrofes da versão final do livro *A pequena vendedora de fósforos em cordel*⁹ acompanhada da primeira versão, elaborada pelos grupos, para que possamos comparar a evolução da escrita dos alunos ao longo do processo de escrita e reescrita do livro. Neste tópico, comentaremos aspectos importantes para a compreensão de como os alunos avançaram da versão inicial – entendida como rascunho – para a versão final – o livro pronto:

Quadro 4 – Análise comparativa da primeira estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>Um dia triste de Ano Novo</i>	<i>Na véspera de ano novo, fazia muito frio</i>
<i>Fazia um frio terrível</i>	<i>E andava pela rua uma pobre menininha</i>
<i>Mas uma menininha estava feliz</i>	<i>Ela usava chinelos quando saiu de casa</i>
<i>Pois era um dia incrível</i>	<i>Mas eram enormes, pertenciam a sua mãezinha</i>
<i>Ela estava sofrendo tanto</i>	<i>Perdeu um chinelo atravessando a estrada correndo</i>
<i>E isso é inadmissível</i>	<i>Um menino o pegou e prometeu fazer uma caminha</i>

Ao analisarmos a primeira versão da primeira estrofe do livro e sua versão final, podemos perceber que, já nessa produção, os alunos escrevem em versos, utilizam as rimas em sextilhas e tratam, sem muitos detalhes, do enredo do Conto de Fadas *A pequena vendedora de fósforos*. É possível afirmar que, no quesito estrutural, a primeira versão cumpriu as exigências do gênero. Entretanto, a necessidade de correção da versão inicial para a versão final diz respeito às particularidades do enredo. Na primeira produção, faltam informações importantes para o entendimento da história, o que foi percebido pelos próprios alunos que viram a necessidade de acrescentar as informações que faltavam na versão final.

⁹ Disponível em: <http://www.livrosdigitais.org.br/livro/1961837XOZHNR>. Acesso em: 02 set. 2016.

Quadro 5 – Análise comparativa da terceira estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>Ela estava entre uma casa e outra</i>	<i>Entre duas casas a menina se encolheu de frio</i>
<i>Estava fria, quase morrendo congelada</i>	<i>Porém só sentiu mais e mais frio assim</i>
<i>Acende o fosforo para se aquecer</i>	<i>Não queria voltar para casa com os fósforos</i>
<i>Vê uma lareira quente e iluminada</i>	<i>E pensava: meu pai vai bater em mim</i>
<i>E imaginando uma ceia na mesma casa</i>	<i>O vento era forte e o frio era enorme</i>
<i>O fósforo apagou e ela ficou chateada</i>	<i>As mãos da menina congelavam por fim</i>

Na terceira estrofe, encontramos problemas no que diz respeito à coesão. Nela, apenas no início do quarto verso há um elemento coesivo – *e* – que ajuda a construir um texto com maior fluência, os demais versos começam e terminam sem nenhum elemento que os ligue. Na versão final, por sua vez, os versos um, dois e quatro começam com elementos coesivos – *entre*, *porém*, *e* –, que ajudam a construir a harmonia do texto. As revisões do texto serviram também para mostrar à turma a importância de tais elementos na construção dos textos em geral e não apenas no gênero Cordel. A falta de elementos coesivos, no entanto, não foi capaz de impedir que houvesse coerência na primeira versão criada pelos alunos. É possível entender o contexto, por mais que os versos não estejam estruturados com elementos coesivos diversificados. O que buscamos na versão final foi uma escrita discente mais elaborada.

Quadro 6 – Análise comparativa da quinta estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>A menina riscou outro fósforo contra a parede</i>	<i>Ela riscou outro fósforo na parede</i>
<i>E viu uma mesa toda branca de neve de verdade</i>	<i>E a parede transparente ficou</i>
<i>E ela riscou novamente e acendeu uma chama gigante</i>	<i>A menina viu uma mesa farta e arrumada</i>
<i>Então a menina viu um ganso na maior tranquilidade</i>	<i>Um ganso assado saiu dela, andou e dançou</i>
<i>Mas o ganso sai andando bem rapido</i>	<i>Foi na direção da pobre menininha</i>
<i>E acendeu outro fósforo e viu sua vó com uma grande idade</i>	<i>O fósforo apagou e a parede úmida de novo ficou</i>

Com relação à manutenção do enredo, foi possível perceber que a maioria dos grupos ficou atenta ao texto original e extraiu partes importantes dele. No entanto, por causa da

dificuldade de rearrumar o enredo em outro gênero, acabaram por eliminar partes importantes da história que, na revisão, foram inseridas e, por isso, o texto sofreu mudanças e adaptações. No rascunho da quinta estrofe, por exemplo, os alunos não colocaram a informação que aparece na versão final, no último verso – *o fósforo apagou e a parede úmida de novo ficou*. Essa é uma informação importante para o desenvolvimento da história e que precisava aparecer, pois, quando cada novo fósforo se apagava, a vendedora acendia mais um e mais um, até chegarmos ao desfecho, que é o momento em que não resta a ela mais nenhum fósforo e a menina morre de frio em meio a seus devaneios. Além disso, nesse rascunho, percebemos que não houve preocupação com o recorte no texto para que os versos ficassem mais alinhados. E, apesar de os versos serem grandes, houve falta de informações importantes.

Quadro 7 – Análise comparativa da sexta estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>Ela acendeu o fósforo e viu uma árvore</i>	<i>Outro fósforo e ela estava em uma árvore de natal</i>
<i>Era uma árvore de nata mt bonita</i>	<i>Era uma árvore muito linda e grande demais</i>
<i>Ela viu tudo pelas vitrines</i>	<i>Milhares de velas ardiam nos ramos da árvore</i>
<i>O fogo apagou as velas subiu com fita</i>	<i>A menina esticou a mão e o fogo não surgiu mais</i>
<i>Uma vela virou estrela cadente</i>	<i>As velas subiram, viraram estrelas cintilantes</i>
<i>Deixou para traz uma risca</i>	<i>Uma delas virou estrela cadente, eram belos sinais</i>

Na primeira versão da sexta estrofe, em seu segundo verso, vemos a utilização de uma abreviação bastante comum nos meios digitais – *mt* para *muito*. Essa é uma confusão demasiado comum nos textos dos alunos do sexto ano. Como os educandos se comunicam pela internet com bastante frequência, eles diversas vezes utilizam recursos dos ambientes virtuais em produções que, em geral, não acomodam tais recursos. No caso da Literatura de Cordel, certamente seria possível que o aluno utilizasse artefatos desse tipo, porém em um contexto no qual eles fossem cruciais para o desenvolvimento daquele Cordel, o que não é o caso nessa produção.

Quadro 8 – Análise comparativa da oitava estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>Então a menina pediu pra siua vó que leva-se junto</i>	<i>Rapidamente acendeu todos os fósforos</i>
<i>Porque sem sua ávo não havia ninguém que a amassse</i>	<i>Queria manter ali para sempre sua avó</i>
<i>Logo depois o fósforo se apagou e ela não viu mas nada</i>	<i>Os fósforos cada vez iluminavam mais</i>
<i>Depois a menina acendeu outro fósforo e disse que acreditasse</i>	<i>Sua avó ficou alta e bonita, não ficaria só</i>
<i>E a avó pegou a menina e as duas foram voando mais longe da terra</i>	<i>Ela tomou a menina nos braços e voaram</i>
<i>Então a avó e a menina foram para um lugar onde o frio não estasse</i>	<i>Foram alegres para Deus agarradas como um nó</i>

Na estrofe de número oito, é perceptível que, na primeira versão, os alunos tiveram dificuldades para selecionar as informações mais importantes do texto e, por isso, fizeram versos muito grandes, o que foi melhorado na versão final. Os discentes mantiveram a estrutura do Cordel de modo pertinente, com as rimas, por exemplo. Um fato não muito comum para o sexto ano, mas que ainda pode acontecer – como aconteceu nesse texto – é a regularização de verbos irregulares. Os discentes rimaram nos versos dois, quatro e seis os seguintes verbos: *amasse*, *acreditasse* e “*estasse*”. Percebe-se aqui que os alunos generalizaram a regra aprendida, aplicando-a para um verbo que tem uma formação irregular e, neste caso, deveria ter sido utilizada a forma *estivesse*.

Quadro 9 – Análise comparativa da nona estrofe do livro *A pequena vendedora de fósforos em Cordel*

Primeira versão	Versão final
<i>Na madrugada seguinte, a menina na casa</i>	<i>Na madrugada seguinte, a menina estava no chão</i>
<i>O ano novo chegou e o corpo congelado</i>	<i>Sorriso nos lábios e faces rosadas</i>
<i>Ela estava com fósforo na mão</i>	<i>Ela morrera congelada na última noite do ano</i>
<i>Se aquecer ela estava tentado</i>	<i>Segurava os fósforos e tinha as mãos congeladas</i>
<i>Ela viu muitas coisa linda</i>	<i>“Coitada! Queria se aquecer” as pessoas diziam</i>
<i>Foi com a sua vô para o otro lado</i>	<i>Não sabiam que no ano novo ela ficou maravilhada</i>

Na estrofe de número nove, também é possível perceber que há lacunas com relação ao enredo na primeira versão e que elas são preenchidas na versão final. No primeiro verso, por exemplo, no trecho *a menina na casa* identificamos que há necessidade de uma complementação de sentido para que o leitor compreenda o enredo. Também no último verso – *Foi com a sua vô para o outro lado* –, faltou complementar a informação, pois, caso o Cordel seja lido por alguém que desconhece o Conto de Fadas que o originou, tal leitor não conseguiria compreender de forma plena o que aconteceu com a menina e sua avó. Um leitor mais experiente poderia fazer inferências, mas não haveria base no texto para que ele corroborasse suas suposições.

Alguns desvios ortográficos ainda aparecem nos rascunhos, porém, se comparados aos primeiros textos escritos pelos alunos, é possível perceber uma diminuição significativa desses desvios. Na revisão final feita com a turma, essa também foi uma preocupação, isto é, buscamos apontar com a turma cada problema ortográfico e corrigir com eles para que a versão final do livro não tivesse problemas dessa natureza.

Se observarmos o livro desenvolvido pelos alunos de modo geral, perceberemos que a turma compreendeu a proposta de retextualização, apesar de, como já vimos anteriormente, ter tido algumas dificuldades. O texto segue os padrões estipulados pelo gênero Cordel – todos os grupos escreveram utilizando versos, estrofes e rimas, por exemplo – e a temática está embasada no Conto de Fadas escolhido por eles. Além disso, na versão final, a turma fez adaptações e articulou bem o texto, como exige o gênero no qual eles estão escrevendo. Com isso, fica nítido que houve uma evolução no desenvolvimento da escrita da turma e também do letramento. Os discentes souberam aproveitar muito bem a história do Conto de Fadas, além de buscar recursos próprios para dar forma ao Cordel, principalmente no que diz respeito às rimas.

Assim, é possível afirmar que obtivemos sucesso na elaboração do livro digital com a retextualização dos alunos, bem como percebemos a ampliação do letramento deles que aprenderam não apenas sobre o gênero Cordel, mas aprenderam a elaborar textos em tal gênero. Desse modo, pelas considerações feitas em sala de aula ao longo da pesquisa, o projeto proporcionou aos alunos experiências literárias diferentes de todas as que eles já haviam participado anteriormente.

3.6 Análise do Evento de Encerramento da Sequência Didática

O evento de encerramento foi um momento para a professora, junto com seus alunos, refletir sobre os conhecimentos obtidos por eles ao longo do período do trabalho. Conversamos sobre o aprendizado deles e como foi mais fácil escrever depois de passarem por todo o processo de construção do texto por meio da sequência didática.

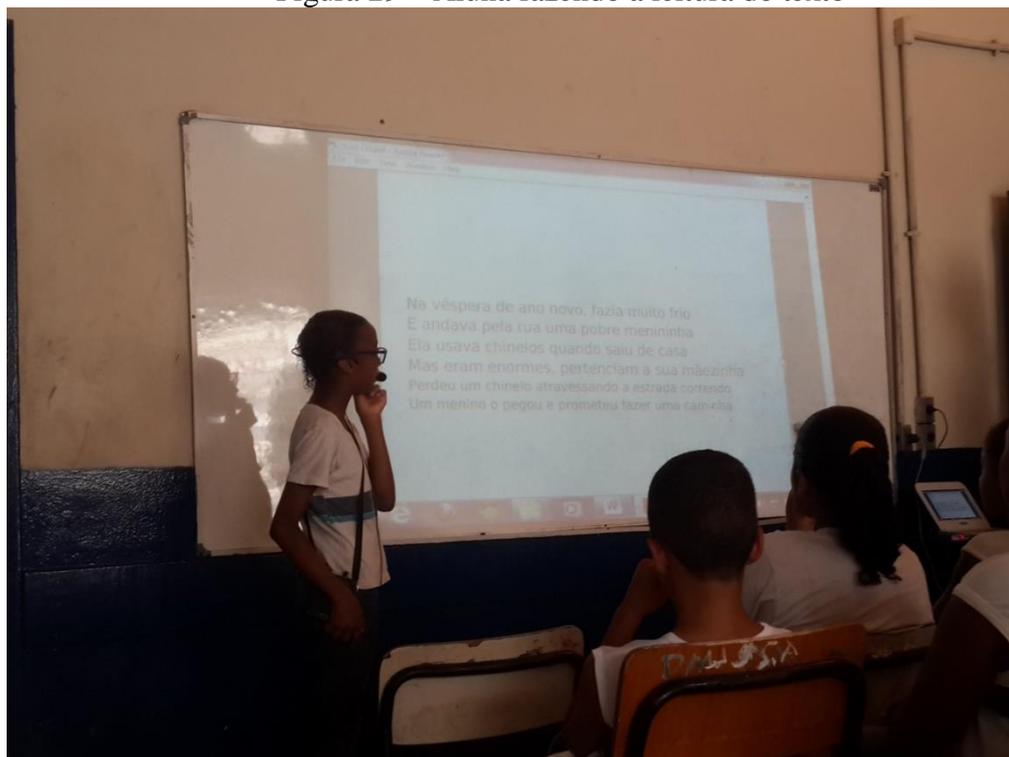
Figura 28 – Conversa com os alunos sobre o projeto



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Passado esse primeiro momento, os alunos, de forma voluntária, fizeram a leitura do livro para a turma e todos puderam ver o resultado final do trabalho que foi realizado ao longo de várias aulas. Como havia uma certa rotatividade de alunos nas aulas, esse momento serviu também para que todos os alunos vissem o objetivo das muitas tarefas anteriores que foram realizadas por eles.

Figura 29 – Aluna fazendo a leitura do texto



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

Após a finalização da apresentação e das considerações dos alunos debatidas em sala, os discentes responderam a um pequeno questionário para que soubéssemos suas impressões sobre as atividades. A seguir, listamos as cinco perguntas e as respostas dos alunos:

1. *Quais gêneros textuais foram trabalhados neste projeto?* Todos responderam: *Contos de Fadas e Literatura de Cordel* (com pequenas variações na escrita).

2. *Você gostou de participar dessas atividades?* *Sim, porque eu aprendi a rimar; Sim, muito mesmo; Sim, porque tem rimas e é muito legal; Gostei porque é legal fazer; Muito, aprendi bastante coisa, me diverti muito e outra coisa, porque é descontraído; Sim, porque é legal e interessante; Sim é uma história boa e legal; Eu gostei porque tem rima e é legal, no começo eu nem sabia fazer, mas agora eu sei porque minha professora me ensinou; Sim, eu gostei bastante das histórias em Cordel; Sim a história foi muito boa.* Todos os alunos responderam *sim*, alguns disseram seus motivos para terem gostado, como vimos anteriormente. Diante das respostas é possível perceber que o trabalho foi proveitoso e eles aprenderam sobre assuntos que não sabiam antes.

3. *O que você aprendeu com a Literatura de Cordel?* *Eu aprendi um pouco da cultura nordestina; Com se faz poema e rima; aprendi a rimar e escrever melhor; A escrever melhor e*

a rimar; Aprendi que em escrita de Cordel nós rimamos; Que tem umas histórias que tem rimas; Eu aprendi que tem textos que rimam; Que Cordel tem que rimar; Rimas e versos; Rimas, versos e poema; Escrever e ler; Eu aprendi a rimar versos e poemas; Que é bem fácil rimar; Eu aprendi que pode fazer rima; Que é importante; Aprendi que é para se rimar os versos 2, 4 e 6; Como se faz um poema, um texto de rima; Usar as rimas; Eu aprendi a fazer Cordel. Observando as respostas dos alunos, é possível afirmar que as rimas foram o que mais chamou a atenção dos discentes. Elas aparecem em quase todas as respostas, a turma aprendeu como elas deveriam ser feitas e gostou de brincar com as palavras. Nós já esperávamos por essa boa receptividade com relação às rimas.

4. *Na sua opinião, os trabalhos com Contos de Fadas e Literatura de Cordel o ajudaram a melhorar a sua escrita? Sim; muito; Sim, para nos ajudar a fazer histórias e como fazer; Sim, para nos ajudar a fazer histórias e assim fui melhorando a escrita; melhorou sim, eu acho que melhorou a minha escrita; mais ou menos; Sim, a escrever e ler; Me ajudou muito porque eu aprendi que nem todas as palavras que tem o final igual rimam; Sim, eu aprendi muito; Sim, aprendi a usar bastante vírgulas; Melhorou sim a nossa escrita; Sim, porque a gente aprende e ensina também; Sim, com o trabalho dos Contos de Fadas e Literatura de Cordel acabei melhorando minha escrita.* Com exceção de três alunos que responderam *mais ou menos*, todos os demais responderam que *sim*, o trabalho os ajudou a melhorar sua escrita. Nossa proposta maior é a ampliação do letramento discente e isso é perceptível pelas respostas dadas por eles com relação aos gêneros estudados. Todavia, com as respostas a essa pergunta, percebemos que também houve uma melhora na escrita desses alunos, que puderam aprender não apenas com a professora mas também entre eles, nas diversas atividades coletivas realizadas em sala.

5. *Você acha que algo deveria ser mudado no livro? Os desenhos; Poderia enfeitar mais; Melhorar os desenhos; A gente poderia mudar o final da história; Melhorar o final da história; Um pouquinho mais de cor, mais figuras e mais desenhos; Colocar o nome de todos da turma; Mudar o final; Poderia melhorar a vó e a menininha que não podiam morrer na noite de natal; Por mim nada, do jeito que está, está perfeito; Mudar o final; Poderia enfeitar mais; Mais cores e mais desenhos; Poderia melhorar os desenhos; expor o livro que nós fizemos pela escola com cartolinas; Nada, foi muito bom.* Duas sugestões nos chamaram a atenção: a melhora dos desenhos, apesar de eles mesmos terem desenhado, quando eles viram os desenhos ampliados, eles não gostaram do resultado, mas não haveria tempo para refazê-los; e a mudança do final da história, alguns alunos queriam que a história tivesse um final feliz, porém

resolvemos manter o enredo original e explicamos a eles que a questão dos Contos de Fadas modernos, com o *Felizes para sempre*, nem sempre foi uma regra, como também acontece nas nossas vidas. Uma hipótese para que eles quisessem tanto mudar o final da história são as provas bimestrais da prefeitura do Rio de Janeiro. Todos os bimestres os alunos fazem uma prova de redação e uma prova objetiva de língua portuguesa, enviadas pela prefeitura. Na prova de redação, uma das propostas mais comuns é a mudança do final da história de algum livro lido pelos alunos. Acreditamos que, por isso, eles tenham tido tanta vontade de mudar o final.

Depois da exposição do trabalho e das colocações dos alunos a respeito dele, os educandos puderam confraternizar. Os discentes tiveram um momento de integração com música e lanches para encerrar o projeto e também o ano letivo.

Figura 30 – Confraternização



Fonte: imagem captada pela pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos instrumentos de coleta de dados, da revisão bibliográfica, da pesquisa-ação com intervenções planejadas pela pesquisadora e do seu papel atuante e da turma foram obtidos os resultados que serão apresentados a seguir.

Primeiramente, é possível afirmar que muitos dos autores pesquisados nesta dissertação defendem o trabalho com gêneros textuais em sala de aula para ampliação do letramento e para a melhora da escrita dos educandos. Por isso, promovemos o contato dos alunos com gêneros diferentes para que eles pudessem ter convívio com vários deles, já que essa pluralidade de gêneros textuais também contribui para alcançar esses objetivos. Privilegiamos, no entanto, o trabalho com os gêneros Contos de Fadas e Cordel. O primeiro pelo fato de os alunos já conhecerem e terem oportunidade de se aprofundar nele e o segundo, praticamente desconhecido dos alunos, para que os discentes pudessem ser letrados em um novo gênero.

Por sua vez, com a análise de resultados e com a mediação proposta, foi possível perceber que havia muitas dificuldades com relação à escrita por parte dos alunos. Essas dificuldades, na maioria das vezes, estavam relacionadas à falta de leitura – ou por falta de entendimento ou por eles não terem esse hábito. Além disso, muitos alunos apresentam problemas com a linguagem escrita por não terem sido ensinados, isto é, eles não sabem como devem escrever em um determinado gênero. Existe ainda a falta de confiança do discente para escrever, já que, em geral, seus erros, principalmente ortográficos, são muito corrigidos e evidenciados quando eles escrevem, porém, em muitos casos, não é explicado a eles como não cometer mais os mesmos erros.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que a maioria dos alunos avançou e que a turma começou a entender a escrita como um processo de reescrita que se constrói ao longo do tempo. Assim, como afirma Suassuna,

Lendo, escrevendo, relendo e reescrevendo, ele [o aluno] procura cumprir o propósito primeiro de sua escrita, que é a interação/intercompreensão. Trata-se de, quando necessário, alterar formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer e das formas de dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor mecanismos de construção de sentido. (SUASSUNA, 2014, p. 121).

Além disso, pelo fato de trabalharmos com a retextualização, os alunos já começavam seus textos com um enredo pronto, o que fez com que a turma se sentisse mais confiante para produzir e criar a sua versão da história.

A sequência didática fez com que o aluno percebesse a evolução do trabalho e também a sua evolução enquanto autor daqueles textos. Os discentes precisavam refletir a respeito do texto para retextualizá-lo foi um processo longo e de ajuda mútua, a turma estava empenhada naquele projeto que era de todos, sem competições por notas, o objetivo era realizar a tarefa proposta, isto é, elaborar o livro em Cordel.

Na apresentação da situação, a turma pôde tirar suas dúvidas e entender o que seria feito, alguns duvidavam da sua capacidade para realização da tarefa final, o que foi sendo desmistificado ao longo do trabalho.

Na produção inicial, os educandos puderam escrever pela primeira vez no gênero que era o objeto da produção final, o Cordel. Eles encontraram muitas dificuldades, mas era apenas o começo do processo de aprendizagem.

Iniciamos, então, a oficina 1. Nela, começamos a esmiuçar as características do gênero explicando os detalhes e ensinando aos alunos como eles deveriam proceder para conseguir escrever naquele gênero, quais eram as regras a serem seguidas e assim por diante.

Na oficina 2, tentamos trabalhar a capacidade de entendimento dos alunos, o raciocínio e a capacidade de interligar informações. Trabalhamos com eles um Cordel sendo narrado, e não escrito, e pedimos uma retextualização em prosa, para que eles pudessem exercitar a escrita, que também era o nosso objetivo, além da ampliação do letramento da turma.

Ao chegarmos à produção final, procuramos dar à turma opções de escolha, eles seriam os principais atores na construção do texto, escolheram o Conto de Fadas a ser retextualizado, fizeram os textos em equipe, revisaram coletivamente o texto de todos etc. Não era o livro de um aluno, a turma inteira poderia participar e opinar para que o livro ficasse do jeito que eles queriam. Assim, podemos afirmar que a sequência didática utilizada para desenvolver o projeto de letramento com a turma 1606 foi um sucesso.

No evento de encerramento, foi o momento de orgulho da turma, todos puderam ver o livro pronto, o resultado do esforço coletivo e analisar o que aprenderam e o que poderiam melhorar, certamente o resultado foi muito positivo no que diz respeito ao letramento da turma.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo não é formar um escritor e sanar todas as dificuldades de escrita dos alunos do sexto ano, eles ainda estão em um processo de aprendizagem e terão muitos anos de estudo para, aos poucos, se tornarem cada vez melhores na escrita. Neste trabalho, nossa proposta foi ampliar o letramento dos alunos, fazer com que eles conheçam mais sobre literatura e, também se sintam mais confiantes ao escrever. O letramento literário ficou por conta da Literatura de Cordel e dos Contos de Fadas; buscamos textos que, provavelmente, os discentes não conheciam e proporcionamos encontros deles com tais textos. Nesse sentido, o resultado foi muito satisfatório. Nossa proposta de ampliação do letramento seguiu a ideia exposta por Cosson quando ele afirma:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014a, p. 120).

Tentamos levar a turma 1606 a esses raciocínios com a retextualização, eles não deveriam apenas escrever, sem refletir, sobre um tema qualquer. Para que o trabalho da turma fizesse sentido e nós chegássemos ao resultado, foi preciso muita reflexão, muitos questionamentos coletivos e muita expansão de sentido dos textos. Apesar de mantermos o enredo original, o texto não era limitado e os alunos adaptavam a escrita conforme iam criando o Cordel.

Assim, obtivemos resultados satisfatórios com as produções analisadas, percebemos envolvimento da turma, melhora da escrita e, principalmente, ampliação do letramento discente. Alunos que começaram a sequência didática sem conhecer o que era Literatura de Cordel terminaram a atividade conhecendo esse gênero, sabendo sobre diferentes Contos de Fadas, conhecendo as particularidades de cada gênero e tudo isso dentro de uma sequência de atividades que permitiu aos educandos construir o conhecimento em vez de dar a eles regras prontas para serem decoradas. Por tudo isso, certamente, nosso resultado foi positivo.

No entanto, o aprendizado da escrita e também a ampliação do letramento são assuntos que não se esgotam em uma sequência didática ou em um ano letivo. Por isso, temos

consciência de que outras ações ainda precisam ser implementadas para que o aluno melhore cada vez mais em sua caminhada estudantil. Depois de toda a sequência didática, ao observarmos os textos dos alunos – sem revisão – na produção final, entendemos que é preciso trabalhar sistematicamente com eles coesão, manutenção do enredo e organização textual, para que os discentes construam textos nos quais as conexões entre os elementos contribuam mais para a fluência da produção.

Além disso, as convenções ortográficas também precisam ser sempre lembradas com os educandos para que eles, aos poucos, possam fixar tais regras e assim possam diminuir a quantidade de desvios em seus textos. Reforçamos que esse é um processo que se estende ao longo da vida, como afirma Bortoni-Ricardo (2006).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALDI, Elizabeth. **Leituras iniciais**: uma proposta para a formação de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006. p. 267-276.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas na internet. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 159-166.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

KLEIMAN, Angela B. e SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Contrabando, 1986. p. 51-62.

MACHADO, Ana Maria (apresentação). **Contos de Fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.135-143.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta** (PUC-Minas), Belo Horizonte, MG, v.6, n.11, p. 25-32, 2003. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf. Acesso em: 29 dez. 2016.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Herivelto e

CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SALLES, Chico. **Cordelinho.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A. e PALOMANES, R. (orgs.). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-41.

SHIRAISHI, Ester Gomes e CARREIRO, Soraneide Dantas. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p.125-148.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita e SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita, assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 81-96.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e Evolução da Literatura de Cordel**. Brasília: Ensinamento Editora, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.119-134.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (coleção temas básicos de pesquisa-ação).

APÊNDICES

Apêndice A – Contos de Fadas

ESCOLA MUNICIPAL NEREU SAMPAIO

PROFESSORA: DAIANE BRITES – LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

O que são Contos de Fadas?

Os Contos de Fadas são histórias que pertencem à Literatura Infantil, mas nem por isso deixam de encantar pessoas de várias idades ao redor do mundo. Eles são considerados clássicos da literatura mundial e têm origem em tempos remotos. Chamamos de **Contos de Fadas** porque são histórias que têm sua origem na cultura *céltico-bretã*, na qual a fada, um ser fantástico, tem importância fundamental.

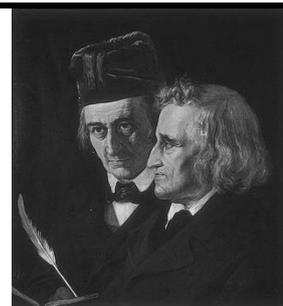
A primeira coletânea de contos infantis surgiu no século XVII, na França, organizada pelo poeta e advogado Charles Perrault. As histórias recolhidas por Perrault tinham origem na tradição oral e até então não haviam sido documentadas. A Literatura Infantil como gênero literário nasceu com Charles Perrault, mas só seria amplamente difundida posteriormente, no século XVIII, a partir de pesquisas realizadas na Alemanha pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm). O acervo da Literatura Infantil Clássica seria completado pelas histórias do dinamarquês Hans Christian Andersen, que seguiu a estrutura defendida pelos Irmãos Grimm.

Adaptado de: <http://www.brasilecola.com/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>

Biografias:

<p>Charles Perrault foi um escritor, poeta e advogado francês. Nasceu em 12 de janeiro de 1628 e faleceu em 15 de maio de 1703 na mesma cidade, Paris.</p> <p>Perrault recontou diversos Contos de Fadas conhecidos popularmente com uma linguagem mais simples. Alguns desses contos são: <i>O Gato de Botas</i>, <i>Barba Azul</i> e <i>Chapeuzinho Vermelho</i>.</p>	
<p>Jacob (direita) nasceu em 1785 e Wilhelm (esquerda), em 1786, ambos em Hanau, na Alemanha. Os irmãos estudaram direito, mas deixaram a advocacia para se dedicarem à literatura.</p>	

Os irmãos compilaram diversas histórias que as pessoas contavam oralmente e fizeram coletâneas dessas histórias que, posteriormente, foram popularizadas pelo mundo. Alguns contos: *João e Maria*, *Rapunzel* e *O Pequeno Polegar*.



Hans Christian Andersen nasceu no dia 2 de abril de 1805, em Odense na Dinamarca, e faleceu em 4 de agosto de 1875, na cidade de Copenhague. Desde criança, já mostrava seu gosto por literatura e teatro estimulado por seu pai. Escreveu algumas outras obras, porém ficou realmente conhecido com a escrita de Contos de Fadas.

Andersen publicou seis volumes de contos infantis, entre 1835 e 1872. Alguns de seus contos mais conhecidos são: *A Pequena Sereia* e *O Soldadinho de Chumbo*.



Atividades...

1. Os Contos de Fadas foram inventados pelos autores apresentados nos textos? Qual a importância desses escritores?

2. Por que essas histórias infantis têm o nome de Contos de Fadas?

3. Escolha um colega da classe e faça a biografia deste colega. Descreva quais são as características físicas e comportamentais dele(a) com todos os detalhes que você souber. Faça também um desenho dessa pessoa.

Importante: Não deixe ninguém saber quem é o seu escolhido! Você já vai entender o porquê.

(* depois de escrever sobre o escolhido, os alunos lerão as biografias e os demais deverão adivinhar quem está sendo descrito).

Apêndice B – Cordel

ESCOLA MUNICIPAL NEREU SAMPAIO

PROFESSORA: DAIANE BRITES – LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

Origens do Cordel

Originária de Portugal, a Literatura de Cordel instalou-se em Salvador, na Bahia, que foi a primeira capital do Brasil, e dali irradiou-se para os demais estados do Nordeste. Por essa razão, os livretos de feira, como também são conhecidos, se desenvolveram substancialmente entre os nordestinos.



Cordel quer dizer barbante ou corda fina, que era a antiga forma de exposição dos livretos, nas praças e feiras do interior do Nordeste.

A xilogravura popular nordestina, com seus símbolos e mitos ingenuamente expressos em traços fortes, juntou-se ao Cordel, num casamento perfeito, feito feijão e arroz. É a técnica preferida, pelos criadores de Cordel, para a confecção das capas e ilustrações das pequenas revistas. O Cordel também utiliza nas capas arabescos, vinhetas, imagens e fotos.

A maioria, no entanto, continua usando a xilogravura, feita em bases de madeiras macias como cedro, pinho ou umburana.

SALLES, Chico. *Cordelinho*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2008.

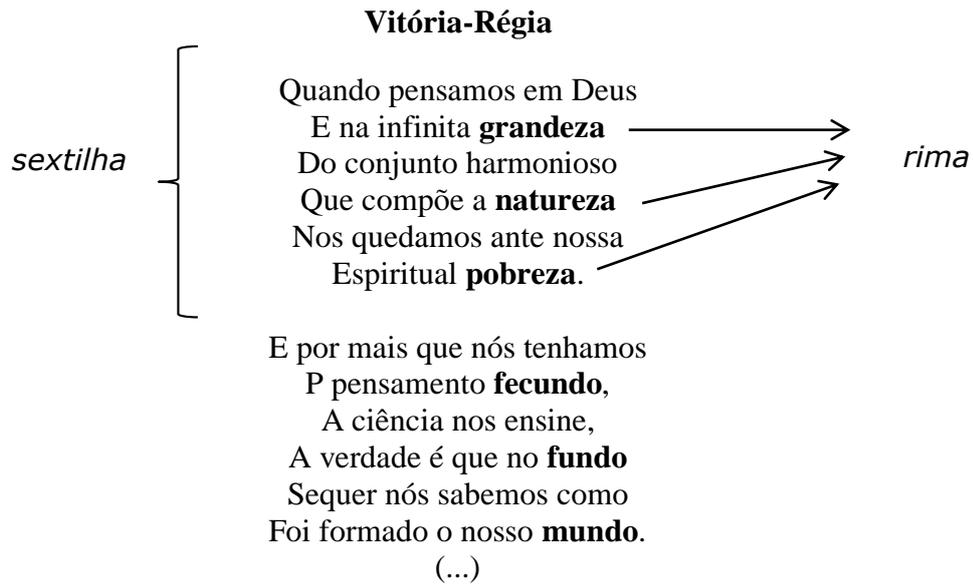
Vocabulário:

Arabesco → Ornato a capricho, imitando ornatos árabes.



Como fazer um Cordel...

O Cordel pode ser feito com métricas de diferentes tipos, vejamos: verso de quatro sílabas, sextilha, setilha, oito pés de quadrão, décimas, martelo agalopado e galope à beira-mar. Nós trabalharemos com métrica em **sextilhas**, elas devem obedecer sempre ao critério das rimas. A sextilha é uma estrofe com **seis** versos. A rima é a uniformidade de som no final das palavras. Observe o exemplo a seguir:



SILVA, Gonçalo Ferreira da. *Brasiliana: Lendas do Brasil em Cordel*. Rio de Janeiro Rovellet, 2011.

Atividades...

1. Vamos ler o Conto de Fadas a seguir e transformá-lo em Cordel? Para treinarmos, faremos um texto coletivo para que todos possam participar e entender.

O Barba Azul



Era uma vez um homem que tinha belas casas na cidade e no campo, baixela de ouro e de prata, móveis recamados e carruagens inteiramente douradas; mas, por infelicidade, esse homem tinha a barba azul. Isso o tornava tão feio e tão terrível que não havia nenhuma mulher ou jovem que não fugisse diante dele. Uma de suas vizinhas, mulher de classe, tinha duas filhas perfeitamente belas. Ele pediu-lhe uma delas em casamento e lhe deixou a escolha de qual seria a eleita.

Nenhuma das jovens queria em absoluto casar-se com ele, e jogavam-no uma à outra, não podendo decidir-se a tomar como marido um homem que tinha a barba azul. [...]

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Tradução: Maria Estela Gonçalves – São Paulo: Paulus, 2005.

2. Agora é a sua vez... Escolha o Conto de Fadas que você mais gosta e tente contar uma parte da história escolhida em versos de Cordel. Faça pelo menos duas estrofes. Não se esqueça das regras que acabamos de estudar.



A decorative rectangular frame with a floral and vine pattern, containing a set of horizontal lines for writing.

Apêndice C – Rimas e sextilhas

ESCOLA MUNICIPAL NEREU SAMPAIO

PROFESSORA: DAIANE BRITES – LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

Atividades...

1. Você se lembra que a Literatura de Cordel é feita com **rimas** e métricas em **sextilhas**?

Observe o Cordel a seguir e envolva as palavras que marcam essas rimas em sextilhas.

O tigre que virou doutor

Em uma grande cidade
No seu Jardim Zoológico
Vários animais viviam
Num equilíbrio ecológico
Estava de bem com a vida
Na rotina cronológica.

Era muito visitado
Por gente de toda parte
O Leão com sua juba
Era o porta-estandarte
Comandava toda tropa
Com energia e com arte.

Diariamente o portão
Às oito da noite fechava
A partir desse momento
Concentração começava
De frente com o Leão
Que na união mandava.

Todos os animais dali
Pelo Leão instruído
Para a missão noturna
Sem pressa e sem alarido
Saíam pela cidade
À procura de bandido.

Como em qualquer cidade
O delito e a violência
Eram constantes nas ruas
Sem piedade e clemência
Era quando os animais
Agiam com paciência.

Protegiam aquele povo
De maneira bem discreta
Ninguém poderia saber
Da atuação secreta
Cada um tinha um posto
Cada dia uma meta. [...]

SALLES, Chico. *Cordelinho*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2008.

Vocabulário:

1. Porta-estandarte → porta-bandeira.

2. Alarido → Berreiro, gritaria

2. Vamos pensar em algumas palavras que rimam? Veja os versos a seguir e pense em alguma palavra para rimá-los.

a. Os bichos se reuniram

E na sequência_____

b. O grilo era cantador

Mas desejava_____

c. E a mosca, toda vaidosa,

dizia:_____

d. João era um cristão

Que nasceu_____

3. Agora é a sua vez de rimar um Cordel... Observe o Cordel a seguir complete os espaços em branco com palavras que rimem entre si e que façam sentido para a história. (*O cordel a seguir será recortado e pendurado na sala com barbantes*)

O melhor lugar do mundo

É _____

Tem verão, tem carnaval

E futebol _____

Seu lugar na minha vida

Será sempre _____

O melhor lugar do mundo

É _____

Tem verão, tem carnaval

E futebol _____

Seu lugar na minha vida

Será sempre _____

SALLES, Chico. *Cordelinho*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2008.

Apêndice D – A Lenda da Calunga

ESCOLA MUNICIPAL NEREU SAMPAIO

PROFESSORA: DAIANE BRITES – LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

Assista ao vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=boOGy1jP_0E

Atividades...

1. O Cordel que acabamos de assistir tem algumas características de Contos de Fadas. Você consegue identificar algumas dessas características? Tente citar três características de Contos de Fadas neste Cordel.

2. A seguir, vamos recontar a história “A Lenda da Calunga”, resumidamente, em prosa, isso é, não escreveremos em versos, como são escritos os Cordéis, mas usando as linhas a seguir até o final, como fazemos com os Contos de Fadas. Não se esqueça de começar com o famoso “Era uma vez...” e de dar a sua história sequência lógica para que o leitor a compreenda.



Apêndice E – A Pequena Vendedora de Fósforos

ESCOLA MUNICIPAL NEREU SAMPAIO

PROFESSORA: DAIANE BRITES – LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

1. Escute a história *A pequena vendedora de fósforos*, que está escrita no gênero Contos de Fadas.

(Leitura do conto com a turma)

2. Observe a mesma história em uma animação.

(<https://www.youtube.com/watch?v=S1LbCQ5EkaA>)

→ *Conversar com a turma sobre gêneros textuais e como uma mesma história pode ser contada utilizando gêneros diferentes.*

3. Agora que já conhecemos a história com a qual vamos trabalhar, já aprendemos o que é Literatura Cordel e já treinamos a elaboração de Cordéis, vamos dar início ao nosso livro:

A pequena vendedora de fósforos em cordel

Leia o primeiro parágrafo dessa história sendo narrado no gênero Contos de Fadas e tente transformá-lo em duas estrofes de Cordel:

Fazia um frio terrível. A neve caía e dali a pouco ficaria escuro. Era o último dia do ano: véspera de ano-novo. Nas ruas frias, escuras, você poderia ver uma pobre menininha sem nada pra lhe cobrir a cabeça, e descalça. Bem, é verdade que estava usando chinelos quando saiu de casa. Mas de que adiantavam? Eram chinelos enormes, que pertenciam à sua mãe, o que lhe dá uma ideia de como eram grandes. A menina os perdera ao atravessar correndo uma estrada no instante em que duas carruagens avançavam ruidosamente e numa velocidade apavorante. Não conseguiu achar um pé dos chinelos em lugar nenhum, e um menino fugiu com o outro, dizendo que um dia, quando tivesse filhos, poderia usá-lo como berço.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (2º parágrafo)

A menina caminhava com seus pezinhos descalços, que estavam rachados e ficando azuis de frio. Levava um molho de fósforos na mão e mais no avental. Não vendera nada o dia inteiro e ninguém lhe dera um níquel se quer. Pobre criaturinha, parecia a imagem da miséria a se arrastar, faminta e tiritando de frio. Flocos de neve se aninhavam em seu cabelo claro, comprido, que ondulava suavemente em volta do pescoço. Mas você pode ter certeza de que ela não estava pensando em sua aparência. Em cada janela, luzes reluziam e um delicioso cheiro

de ganso assado se espalhava pelas ruas. Veja bem, era véspera de ano-novo. Era nisso que ela pensava.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (3º parágrafo)

Num canto entre duas casas, uma das quais se projetava sobre a rua, ela se agachou e se encolheu no frio, as pernas dobradas sob si. Mas isso só a fez sentir mais e mais frio. Não tinha coragem de voltar para casa, pois não vendera fósforo nenhum e não tinha um níquel para levar. Seu pai com certeza iria surrá-la, e depois era quase tão frio em casa quanto aqui. Só tinham o telhado para protegê-los, e o vento sibilava através dele, embora as fendas maiores tivessem sido vedadas com palha e trapos. O frio era tanto que as mãos da menina estavam quase dormentes. Ah! Talvez acender um fósforo ajudasse um pouco. Se pelo menos se atrevesse a tirar um do pacote e riscá-lo na parede, só para aquecer os dedos. Puxou um – rrrec! –, como ele espirrava enquanto queimava! Surgiu uma luz clara e tépida, como uma vela, quando pôs a mão sobre ele. Sim, que luz estranha era aquela! A menina imaginou que estava sentada junto de uma grande estufa de ferro, com lustrosos puxadores de cobre e pés de latão. Que calor o fogo desprendia! No instante em que ia esticando os dedos dos pés para aquecê-los também – a chama apagou e a estufa desapareceu. Lá ficou ela, com o toco de um fósforo queimado na mão.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (4º parágrafo)

Riscou outro fósforo contra a parede. Ele explodiu em chamas, e a parede que iluminava ficou transparente como um véu. Ela pôde ver direitinho dentro da sala, onde, sobre uma mesa coberta como uma toalha branca como a neve, estava posta uma porcelana delicada. Bem ali, podia-se ver um ganso assado fumegante, recheado com maçãs e ameixas. E, o que foi ainda mais espantoso, o ganso saltou do prato e saiu gingando pelo piso, com uma faca de trinchar e um garfo ainda espetado nas costas. Rumou diretamente para a pobre menininha. Mas naquele instante o fósforo apagou e só sobrou a parede úmida e fria diante dela.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (5º parágrafo)

Acendeu um outro fósforo. Agora estava sentada sob uma árvore de Natal. Era ainda maior e mais bonita do que uma que vira no Natal passado através da porta de vidro da casa de um comerciante rico. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas, como as que já vira em vitrines, contemplavam aquilo tudo. A menina esticou ambas as mãos no ar... e o fósforo se apagou. As velas de natal foram subindo, subindo, até que ela viu que eram estrela cintilantes. Uma delas se transformou numa estrela cadente, deixando atrás de si uma risca de fogo coruscante.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (6º e 7º parágrafos)

“Alguém está morrendo”, pensou a menina, pois sua avó, a única pessoa que fora boa para ela e que agora estava morta, lhe contara que, quando a gente vê uma estrela cadente, é um sinal de que uma alma está subindo para Deus.

Riscou mais um fósforo contra a parede. Fez-se um clarão à sua volta, e bem ali, no centro dele, estava sua velha avó, parecendo radiante, e suave e amorosa. “Oh, vovó!” a menina exclamou. “Leve-me com você! Sei que vai desaparecer quando o fogo apagar – como aconteceu com a estufa quentinha, com o delicioso ganso assado e com a alta e bela árvore de Natal”. Mais que depressa ela acendeu do o molho de fósforos, tal era o desejo de conservar sua avó exatamente ali onde estava. Os fósforos chamejaram com tanto vigor que de repente ficou mais claro que a clara luz do dia. Nunca sua avó parecera tão alta e bonita. Ela tomou a menina nos braços e juntas as duas voaram em esplendor e alegria, cada vez mais alto, acima da terra, para onde não há frio, nem fome, nem dor. Estavam com Deus.

A pequena vendedora de fósforos em cordel (8º parágrafo)

Na madrugada seguinte, a menina jazia enroscada entre as suas casas, com as faces rosadas e um sorriso nos lábios. Morrera congelada na última noite do ano velho. O ano novo despontou sobre o corpo congelado da menina, que ainda segurava fósforos na mão, um molho já usado. Ela estava tentando se aquecer”, disseram as pessoas. Ninguém podia imaginar que coisas lindas ela vira e em que glória partira com sua velha avó para a felicidade do ano-novo.

Apêndice F – Esquema elaborado com base na estruturação da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação - pré-teste diagnóstico	- fazê-los entender o porquê das atividades; - conhecer particularidades da turma com relação à escrita e à leitura; - identificar as dificuldades da turma;	- preenchimento de questionário; - debate com suas opiniões e percepções sobre o tema abordado; - encerramento das aulas 1 e 2 com explicações sobre a importância do tema para as aulas de língua portuguesa;	- cópias individuais do questionário para os alunos;	1 AULA
- explicação do projeto	- apresentar o trabalho; - motivar a turma;	- exposição dos slides explicativos;	- Datashow.	1 AULA
- apresentação dos contos de fadas	- reviver com a turma o universo dos contos de fadas; - perceber o que os alunos sabiam (ou não) sobre contos de fadas; - conversar com a turma sobre biografia.	- exposição sobre o que são contos de fadas; - biografia dos principais “autores” de contos de fadas; - interpretação de texto; - criação das biografias dos alunos da turma.	- cópias individuais.	2 AULAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Produção inicial - apresentação literatura de cordel	- apresentar à turma a literatura de cordel; - mostrar aos alunos características dos cordéis; - propor aos alunos a escrita de alguns versos de cordel.	- leitura de texto sobre literatura de cordel; - explicação sobre gênero textual cordel; - apresentação do vídeo do senhor Gonçalo;	- livros e folhetos com literatura de cordel; - cópias individuais; - Datashow;	3 AULAS

	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação de diversos cordéis para que os alunos conheçam; - apresentação dos versos, estrofes e rimas; - construção de um cordel coletivo; - elaboração de versos em cordel para compreender o que os alunos conhecem sobre o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - quadro branco e pilot.
--	--	--

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 - criando o cordel	<ul style="list-style-type: none"> - explicar ao aluno o conceito de rimas; - ensinar ao aluno o que são as sextilhas na literatura de cordel; - mostrar ao aluno o formato de publicação dos cordéis; - trabalhar com os alunos o vocabulário do texto apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> - fazer com que os alunos rimem determinadas palavras e percebam a importância das rimas para o gênero; - trabalhar com os alunos a criação de versos rimados; - desenho das capas dos cordéis; - exposição dos cordéis feitos pelos alunos na própria sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - cópias individuais; - barbante para a exposição. 	3 AULAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 2 - cordel narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - mostrar aos alunos o gênero literatura de cordel sendo recitado; - despertar nos alunos o interesse pelo gênero; - fazer o aluno perceber as semelhanças entre os contos de fadas e a literatura de cordel no vídeo apresentado; - estabelecer com os alunos a diferença entre verso e prosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - assistir ao vídeo “A lenda da Calunga”; - identificar as características dos contos de fadas no cordel apresentado; - recontar a história em prosa (retextualização). 	<ul style="list-style-type: none"> - Datashow; - cópias individuais. 	2 AULAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>Produção final</p> <p>- retextualização do conto de fadas “A pequena vendedora de fósforos” para literatura de cordel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - escolher o Conto de Fadas a ser retextualizado; - produzir em grupo os textos em cordel; - auxiliar os alunos na produção dos textos; - revisar, de forma coletiva, os textos que farão parte do livro em cordel; - elaborar, em grupo, as ilustrações para o livro; - criar, junto com a turma, o livro digital para a apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - produção dos textos em literatura de cordel pelos grupos; - ajustes da escrita e revisão do texto; - escolha e revisão das estrofes a serem utilizadas no livro; - ilustrações para o livro; - discussão a respeito da elaboração do livro “A pequena vendedora de fósforos” em cordel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datashow; - computador; - cópias individuais. 	10 AULAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>Evento de encerramento</p> <p>- apresentação do resultado final</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar os aspectos positivos e negativos da sequência didática; - proporcionar momento de interação e descontração para a turma; - expor para a turma o resultado final (livro online) por eles elaborado. 	<ul style="list-style-type: none"> - breve apresentação do trabalho elaborado feita pela professora da turma; - leitura da produção final feita pelos alunos; - considerações finais e avaliações feitas pelos alunos a respeito do trabalho por eles elaborado; - considerações finais da professora; - confraternização natalina dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datashow; - folha e caneta para a avaliação dos alunos. 	2 AULAS

ANEXO

Anexo A – Transcrição da história *A Lenda da Calunga*

Lenda da Calunga

Era uma certa vez
Uma bonita princesa
Filha de um rei corajoso
Digno da realeza
Sua mãe uma rainha
Também cheia de beleza

Seu pai tinha uma certeza
Sua filha preciosa
Tinha nos olhos magia
Magia bem poderosa
De transformar o que é triste
Em coisa maravilhosa

A tal princesa formosa
Na natureza vivia
Brincava com os passarinhos
Com flores se divertia
E o rugido do leão: - RROAORRR!
Era para ela canção
Carregada de energia

A princesa todo dia
Punha seu belo vestido
Com brilho e bastante cor
Laço de fita e tecido
Ouvindo o som do tambor
Dançava cheia de aluído
O seu batuque preferido

O tum tum tum era ouvido
Sempre nos dias de festa
Quando nascia um bebê
Ou pros deuses da floresta
E até quando alguém morria
Pois todo mundo sabia
Que o céu é o que nos resta

Com a coroa na testa
A princesa se deitou
Acordou com gritaria
De salto se levantou

Fogo! Fogo queimava na mata
Logo, logo se alastrou

Lá de longe ela avistou
Seu povo sendo refém
Até o rei fora preso
Não restaria ninguém
E ela então saiu correndo
E foi logo se escondendo
Para não ser presa também

Em navios muito além
Lá na praia ancorados
Viu seu povo, sua corte
E seus pais sendo levados
Sumiram no horizonte
E lá do alto do monte
Muito choro derramado

Com coração apertado
A princesa foi pra mata
E pediu para morrer
Pois a saudade maltrata
Com duas mãos agarrada
Em uma árvore sagrada
Chorou lágrimas de prata

E a magia... a magia foi exata
Do jeito que o rei falou
Quando a lágrima caiu
E o solo se encharcou
A árvore abriu a boca
E com voz rouca falou:

- o teu pai te abençoou
Tens a magia divina
Se hoje você chorou,
Não vais mais chorar menina
E um dia a tua sina
é viver um carnaval
A beleza feminina
Vai enfrentar todo mal

Serás Calunga real

Uma boneca encantada
E o cortejo imperial
Fará para ti batucada
E o batuque que a menina
Se alegrava ao escutar
Bateu forte no seu peito
Fazendo o choro parar
A tristeza foi embora
E a alegria agora chegava para ficar

Começou a se transformar
Numa boneca de cera
Calunga negra e bonita
Também feita de madeira
Que até hoje é levantada
E vem reinando a batucada
E da corte é a primeira

Do dia de Zé Pereira
Até o fim da folia
Quando tem maracatu
Alfaias em euforia
Lá vem daquela princesa
Que não perde a realeza
E nos enche de alegria

O ritmo contagia
Faz todo mundo dançar
Maracatu vem da África
Veio nas ondas do mar
Princesa virou rainha
E sua alma inteirinha
Vive a sorrir e cantar