

**UNIVERSIDADE FEEVALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ITA LIANE KLEIN

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**NOVO HAMBURGO
2019**

ITA LIANE KLEIN

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade
Feevale, como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemari Lorenz Martins

NOVO HAMBURGO
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Klein, Ita Liane.

A produção de textos narrativos no 2º ano do ensino fundamental / Ita Liane Klein. – 2019.

106 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Prof.ª Dra. Rosemari Lorenz Martins".

1. Construção do conhecimento. 2. Sequência didática. 3. Textos narrativos. I. Título.

CDU 806.90-571:373.3

Bibliotecária responsável: Janice Moser Corrêa – CRB 10/2315

"[...] não há outro caminho em direção ao mundo, outro acesso ao referente, senão, contando histórias." COMPAGNON

RESUMO

Este trabalho teve como questão norteadora averiguar em que medida a intervenção do professor facilita e possibilita o avanço do processo da escrita de textos narrativos de oito alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria do Herval/RS. Tendo isso como ponto de partida, o seu objetivo geral foi elaborar e aplicar uma sequência didática para aperfeiçoar a produção de textos dos investigados, utilizando as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) e a sequência da narrativa, proposta por Michel Adam (1992), entre outros estudiosos dessa temática. Ademais, o estudo visou compreender o processo de construção da aprendizagem da escrita de textos narrativos fundamentada na teoria do conhecimento de Piaget (1964), refletir sobre a eficácia da aplicação da sequência didática para desenvolver e aperfeiçoar o estudo do texto narrativo e, por fim, comparar e analisar os 24 textos narrativos produzidos pelos informantes, durante o ano letivo de 2018, antes e após as intervenções pedagógicas. Constatou-se que o trabalho realizado com as sequências didáticas contribuiu para qualificar a produção de textos narrativos dos estudantes, o que possibilitou ao professor e ao aluno a reflexão sobre o uso da linguagem na macro e na microestrutura textual.

Palavras-chave: Construção do conhecimento. Sequência didática. Textos narrativos.

ABSTRACT

This work aimed to ascertain in which extent the intervention of the teacher facilitates and enables the advance the process of the writing of narrative texts of eight students from Second Grade of Elementary School of a school of the municipal department of education from Santa Maria do Herval/RS. As a starting-point, its general objective was to elaborate and apply a didactic sequence to improve the texts of the investigated ones, using the contributions of Dolz & Schneuwly (2004) and the narrative sequence proposed by Michel Adam (1992), among other theoreticians regarding this theme. Furthermore, the study aimed to understand the process of learning construction to write narrative texts based on Piaget's theory of knowledge (1964), to reflect about the effectiveness of the application of the didactic sequence to develop and improve the study of narrative texts and, lastly, to compare and analyze the 24 texts produced by the informants in 2018 school year, before and after the teaching-learning interventions. It has been concluded that the work with the didactic sequences had contributed to qualify the construction of students' narrative texts, which enabled to the teacher and to the student to reflect about usings of language in macro and micro textual structures.

Keywords: Knowledge construction. Didactic sequence. Narrative texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema da sequência narrativa.....	22
Figura 02: Esquema da sequência didática.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos dados da primeira produção textual.....	46
Quadro 2: Síntese dos dados da reescrita da primeira produção textual.....	55
Quadro 3: Síntese dos resultados da última produção textual	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	12
2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL.....	17
2.2.1 TEXTO NARRATIVO.....	19
3 METODOLOGIA.....	28
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	28
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	31
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	31
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	32
3.6 INTERVENÇÃO NA ESCRITA.....	33
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	40
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL POR ALUNOS.....	40
4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA REESCRITA DO TEXTO INICIAL.....	49
4.3 COMPARAÇÃO ENTRE A REESCRITA INICIAL E A REESCRITA.....	58
4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ÚLTIMA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	59
4.5 COMPARAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DO TEXTO INICIAL E DA REESCRITA COM A DO TEXTO FINAL.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	75
ANEXOS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora teve um início meio indeciso, porque não sabia o que realmente queria profissionalmente para minha vida. Na época em que frequentava o Ensino Fundamental, deparei-me, inúmeras vezes, com tentativas “fracassadas” na área de Letras. Recordo-me de que, na 6ª série, a professora solicitou que escrevesse uma narrativa baseada em algum livro que tivesse lido. O texto produzido por mim teve como tema as aventuras de um copo d'água. Uma semana depois, a professora devolveu o texto corrigido e atribuiu-lhe uma nota baixa. Questionou-me onde já se tinha visto um copo d'água enfrentar aventuras. Reescrevi o texto com a finalidade de atingir uma nota mais alta. Naquele momento, eu me distanciei das Letras e, nas séries seguintes, dediquei-me mais às Ciências Exatas.

No Ensino Médio, minha experiência com as Letras não foi muito diferente, tivemos um ensino tradicional baseado em decoreba e aplicação de provas. A gramática não foi ensinada, considerando o uso da linguagem. Novamente meu destaque foi nas Ciências Exatas.

Ao ingressar na faculdade, iniciei o curso de Licenciatura em Matemática. Os anos foram se passando e, ao cursar uma disciplina das Humanas, uma professora da universidade perguntou se queria trabalhar com ela na área da pesquisa. Mesmo sendo das exatas, ela respondeu-me que as produções textuais que fazia estavam de acordo com o que ela esperava. E, assim, iniciei um novo momento da minha trajetória acadêmica na iniciação científica. Nesse período, troquei de curso, fui para a Pedagogia, pois eu queria provar a mim mesma e aos meus alunos que a beleza das palavras existe, basta saber como usá-las. Na época dos estágios obrigatórios da faculdade, eu fui me envolvendo cada vez mais com a escrita, com a alfabetização e com a educação.

E, nessas andanças da vida, encontro-me no Mestrado Profissional em Letras, buscando provar a mim mesma que sou capaz de fazer a diferença na vida das crianças por meio das palavras. Iniciei minha carreira como professora pública concursada na rede municipal de Santa Maria do Herval/RS, no ano de 2012. Um ano depois, fui convidada para ser coordenadora da Educação Infantil. Atuei durante quatro anos nessa área. Com a troca de representantes municipais, fui convidada para ser coordenadora dos anos iniciais, área em que atuo até o momento.

Como a profissão exige um acompanhamento mais direto dos trabalhos que os professores vêm desenvolvendo em sala de aula, percebi que o contato dos alunos com textos e a escrita de produções textuais apresentam muitas lacunas. A maioria dos professores aplicava atividades “soltas”, sem estabelecer um trabalho contínuo e significativo. Nesse momento, começaram minhas inquietações a respeito do tratamento dado às produções textuais. Durante o ano letivo, propus às professoras várias atividades e diferentes formas de trabalhar com os alunos para que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais tranquilo, prazeroso e significativo. Nesse ano, iniciou-se um trabalho voltado à metodologia de projetos, com a finalidade de partir das indagações e inquietações dos alunos.

Para provar aos professores que o trabalho sistemático e contínuo realmente é válido, passei a coletar produções textuais dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017 e, nos encontros pedagógicos, eu e o grupo de docentes da escola fomos debatendo sobre a construção da escrita e a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais com os alunos.

A experiência que fui adquirindo com os alunos e professores, mediada pelos conhecimentos teóricos do curso de mestrado Profissional em Letras, possibilitou-me a sensação de estar crescendo cada vez mais. Essa diferença foi se tornando evidente, na medida em que meu contato direto com as produções escritas dos alunos me provaram essa possibilidade.

Dessa forma, busquei desenvolver esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa “Língua e Linguagem: reflexões sobre a linguagem”, do Mestrado Profissional em Letras, como professora e pesquisadora, buscando uma maior aproximação com as produções textuais, mais especificamente, com o texto narrativo. A partir disso, estabeleci como problemas de pesquisas: em que medida a intervenção do professor facilita e possibilita o avanço do processo da escrita e de que maneira os alunos desenvolvem o processo da construção da escrita de textos narrativos? Para responder esses questionamentos, o objetivo geral deste trabalho é elaborar e aplicar uma sequência didática para aperfeiçoar a produção de textos, com base na sequência narrativa, com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria do Herval/RS. Além disso, buscou-se compreender o processo de construção da aprendizagem da escrita de textos narrativos com base na teoria do conhecimento de Piaget; identificar o nível de escrita de textos narrativos dos alunos macro e microestruturalmente; propor intervenções pedagógicas com a

finalidade de aperfeiçoar a produção textual, a partir de uma sequência didática previamente elaborada; refletir sobre a eficácia da aplicação da sequência didática para desenvolver e aperfeiçoar o estudo do texto narrativo; e, comparar e analisar os textos narrativos dos alunos antes e após as intervenções pedagógicas.

A metodologia empregada para a realização do trabalho foi de caráter qualitativo. Além disso, ela é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicar na prática, buscando soluções para os problemas encontrados no decorrer das produções das narrativas. Quanto aos objetivos, baseia-se na pesquisa exploratória, proporcionando uma maior familiaridade com o problema proposto, e como estudo de caso, na medida em que, para responder às questões de pesquisa e atender o objetivo proposto são analisadas 24 produções textuais produzidas ao longo do ano letivo de 8 alunos alfabetizados no início do mês de março de 2018.

Nessa perspectiva, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro, traz a introdução do trabalho, a justificativa, com um breve relato sobre minha trajetória como professora, os objetivos, os problemas de pesquisa e a definição da metodologia. No segundo, apresenta-se a revisão teórica realizada para este trabalho, abordando a forma como as crianças constroem o conhecimento, com base nas ideias de Piaget (1964), e um panorama sobre a construção da linguagem escrita, mais especificamente, da produção textual do gênero narrativo, baseado nas concepções de Adam (1992; 2008). No terceiro capítulo, apresento a metodologia do trabalho, caracterizando a pesquisa, apresentando os alunos e, de forma detalhada, as etapas da pesquisa. No quarto, descrevo a intervenção realizada com os alunos no período da pesquisa e apresento a análise dos dados obtidos a partir das produções dos alunos. Por último, apresentam-se as considerações finais, as referências utilizadas para a realização da pesquisa, os anexos e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa este trabalho. Sendo assim, primeiramente, na seção 2.1, apresenta-se uma revisão sobre como as crianças constroem conhecimento, especialmente, com base nos estudos de Jean Piaget; depois, na seção 2.2, discorre-se sobre a produção textual e, mais especificamente, na subseção 2.2.1, sobre o texto narrativo.

2.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A linguagem está presente na vida da criança desde o seu nascimento. No decorrer dos anos, sua comunicação vai se modificando conforme os estímulos que recebe das pessoas com as quais convive em seu meio social e familiar. Na primeira infância, sua interação ocorre no âmbito familiar e, depois, ao ingressar na escola, na Educação Infantil com seus colegas e professores.

O sujeito, para praticar e produzir a língua(gem), deve viver e conviver coletivamente, interagindo e cooperando com o outro. Para transpor o pensamento em linguagem, primeiramente, ele deve passar pelo significado e pela compreensão, o que pode se dar tanto verbalmente quanto não verbalmente. Faraco (2012) destaca que a linguagem verbal permite ao ser humano uma articulação infinita de enunciados, permitindo-lhe falar do passado e do futuro, criar situações imaginárias e, inclusive, a possibilidade de mentir, fazendo uso das palavras para se comunicar.

Para que a comunicação se efetivasse no meio social, foi necessária a criação de sistemas de linguagens convencionais, os quais devem ser compartilhados e compreendidos pelas pessoas que fazem uso dela. Abaurre (2003) afirma que a existência da linguagem só é possível com a existência de sujeitos, pois a linguagem, além da comunicação, é importante para a construção da subjetividade e, ao exercitá-la, o indivíduo dá forma às suas experiências e, assim, as individualiza. Por meio dessa interlocução, os sujeitos definem sua identidade e se veem diferentes do outro.

Piaget (1982b) acredita que a linguagem faz parte de uma organização cognitiva, entendendo-a como uma forma de representação, pois, através da fala e da escrita, o sujeito tem a possibilidade de se expressar, através de acontecimentos ausentes e presentes. Dessa maneira, as crianças são capazes de construir a linguagem como forma de um instrumento de representação.

Associar as ideias de Piaget com a produção textual requer entender que, durante a leitura que o sujeito realiza, os dados que retém de cada texto lido são processados mentalmente, fazendo com que a criança integre os novos saberes adquiridos com os que já possui. Assim, a cada nova conexão, novas aprendizagens são construídas pelos alunos, revitalizando os saberes prévios.

Poersch (2001) afirma que as funções mentais têm sua origem na maneira como os neurônios se interligam e se comunicam no cérebro. Desse modo, as crianças desenvolvem as habilidades e competências linguísticas e cognitivas, adquirindo novas informações e ideias, estabelecem relações lógicas, fazem inferências, apropriam-se de estruturas sintático-semânticas e de esquemas textuais adequados. Para isso, contudo, é necessário que haja o confronto de informações e a acomodação de informações novas com as prévias.

Ao produzir textos, a criança passa por inúmeras operações mentais e cognitivas, desenvolvendo vários conhecimentos acerca das funções e do funcionamento do texto. A leitura e a construção textual consistem na estruturação cerebral de uma temática a ser apreendida, conseqüentemente, a leitura compreende um processo de transformação da linguagem em pensamento. Piaget (1982b) destaca, em seus estudos, os processos pelos quais um indivíduo vivencia e constrói seu conhecimento. De acordo com ele, os sujeitos estão em constante interação com o meio em que vivem, do que resultam mudanças contínuas, que denomina de adaptação. Sendo assim, a adaptação caracteriza-se pelo processo que é ocasionado por uma mudança contínua no sujeito por meio das relações que estabelece com o meio.

A adaptação é compreendida por outros dois processos: a assimilação e a acomodação. A assimilação define-se pela apropriação de conhecimentos e de habilidades, ou seja, no momento em que a criança está em contato com novas situações e experiências. Logo, ela necessita de novos saberes para poder resolver e entender uma situação nova e tenta adaptar os novos estímulos às estruturas cognitivas prévias. Piaget (1996, p. 13) acorda que a assimilação é

[...] uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Sendo assim, a criança tenta assimilar e adaptar os novos estímulos aos saberes prévios, que Piaget denomina de esquemas mentais. Como exemplo, pode-se citar uma criança escrevendo um texto narrativo. Ela aprendeu certos conceitos que são importantes para ela naquele momento. Ela possui, em sua estrutura cognitiva, um esquema de texto narrativo. Contudo, no momento em que a criança tiver contato com um poema, ela perceberá que há uma outra organização das palavras, composta por rimas, tonicidade e ritmo. Em função disso, a mente deverá se modificar, porque o sujeito precisará distinguir entre dois tipos de textos, compostos por estruturas diferentes. Essa diferenciação fará com que a criança se encontre em um processo de acomodação. Ela então acomodará um estímulo novo a uma nova estrutura cognitiva, criando um novo esquema.

É na fase da acomodação que existe a reorganização e a modificação dos esquemas prévios, os quais são ajustados a cada nova experiência vivenciada pelo indivíduo. E, assim, as acomodações fazem com que o indivíduo construa novos esquemas de assimilação, o que favorece o desenvolvimento cognitivo. Algumas vezes, no entanto, a mente do ser humano não consegue assimilar tais percepções e aprendizagens. Então ele desiste e acaba se acomodando ou modificando-se.

Piaget (1967) afirma que o desenvolvimento mental de uma criança até a fase adulta é um processo permanente de construção de estruturas variáveis. Essas estruturas caracterizam-se pela maneira como o sujeito organiza suas atividades mentais, que abrangem aspectos motores, intelectuais e afetivos, tanto na individualidade como socialmente. As características invariáveis remetem aos interesses, às explicações, que não variam com o nível mental do sujeito. Dessa maneira, ao explicar um conteúdo a um aluno, haverá uma integração desse conteúdo com uma estrutura que já existe, primeiramente ela será reconstruída e após estimulará o desenvolvimento mental.

Dessa forma, Piaget (1982a) acredita que a inteligência do indivíduo é a adaptação em sua forma mais elevada, ou seja, o desenvolvimento mental, logo a inteligência tem a função de adaptação, pois, através dela, os sujeitos têm a capacidade de reter informações do meio em que se encontram e as organizam, com a finalidade de compreender o mundo a sua volta, agindo e transformando-o.

Saber como o aluno constrói seu conhecimento é fundamental para o professor desenvolver suas atividades. Isso é importante porque o educador deve proporcionar

uma aprendizagem dinâmica e correta para promover a aquisição e a permanência da aprendizagem, com a finalidade de facilitá-la.

Partindo das concepções supracitadas, é relevante levar em consideração a pergunta que norteia este capítulo, que questiona como as crianças aprendem a contar e escrever histórias.

Histórias podem ser contadas de várias maneiras, através de áudios gravados, de leituras em voz alta, em uma roda de conversa, através de gestos, etc. Ao promover esse ato, o leitor estará diante de um grande número de operações mentais, entre elas, saber pausar a leitura, empregar corretamente os sinais de pontuação e ativar seu conhecimento de mundo.

A leitura, todavia, não se restringe a decifrar códigos de signos, ela requer a compreensão do texto. A compreensão textual, de acordo com Poersch (2001), inicia-se pelo encadeamento de letras, palavras, frases e parágrafos, dando um sentido coerente ao texto. Mas, para que a compreensão se efetive, o leitor necessita de um amadurecimento e um aperfeiçoamento constante, para que possa atingir um nível desejado de automatização dos processos cognitivos, ou seja, a internalização e a transformação dos esquemas já assimilados e acomodados.

Piaget afirma que

Existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação, uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão Social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental é mesmo o principal fator eu denomino esse fator de Equilíbrio ou, se vocês preferem, autorregulação (PIAGET, 1964, p. 178).

Entre os quatro fatores fundamentais que Piaget aborda, a maturação é fundamental para o processo de formação do sujeito, mas ela não é o suficiente para desempenhar todo o desenvolvimento, pois as novas experiências que são adquiridas devem ser atualizadas dando espaço a outras.

Quanto ao terceiro fator, a transmissão social, ela é importante, porque a criança recebe um vasto leque de informações, mas elas só fazem sentido se o sujeito for capaz de assimilá-las e se elas estiverem em consonância com o conjunto de estruturas relativas ao nível de pensamento. A equilíbrio, por sua vez, é importante, porque é nessa fase que o indivíduo tem a capacidade de evidenciar o desenvolvimento das estruturas mentais, ou seja, a evolução do pensamento é decorrente de um resultado a partir do equilíbrio.

Dessa maneira, o desenvolvimento da criança decorre da busca do equilíbrio, ou melhor, da adaptação dos esquemas que já existem ao mundo exterior. É na função dessas estruturas que a criança pode dar uma resposta aos estímulos que recebe, seja para contar ou escrever histórias, de acordo com o que o professor solicita. Para que as respostas estejam de acordo com o que o professor espera, os estímulos devem ser significativos. Todavia, eles serão significativos somente se forem assimilados pelas crianças e se, conseqüentemente, apresentarem resultados ou respostas para aquilo que lhes foi proposto.

Assim, Piaget (1982a) entende que o desenvolvimento da criança é um processo e que a cada nova aprendizagem construída ocorre o desenvolvimento mental da criança. A cada estímulo assimilado, depois de uma interação ativa com sujeitos ou saberes, há a emissão de uma resposta, logo o conhecimento que foi adquirido não se refere a uma ação unilateral do meio sobre o sujeito, mas a uma interação entre o estímulo sobre o sujeito e vice-versa.

Para isso, Piaget (1974) diferencia o que é aprendizagem e desenvolvimento.

[...] a distinção necessária entre a aprendizagem no sentido amplo e a aprendizagem no sentido restrito. O que é aprendido s. str. nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é aprendido s. str. é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, fonte de coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas de equilíbrio, nas quais já discernimos o esboço das classes com suas inclusões, suas intersecções e seus agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas, devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem s. str. e a equilíbrio constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem s. lat, e que tende a se confundir com o desenvolvimento (PIAGET, 1974p. 85-86).

Nesse sentido, conclui-se que a aprendizagem, definida por Piaget, não se limita à experiência imediata, mas junto com o processo de equilíbrio, assumindo, dessa maneira, o desenvolvimento da estrutura cognitiva, resultando em um crescimento biológico e intelectual do sujeito. Em função disso, o professor deve ficar atento aos problemas que surgem no decorrer da intervenção e ter foco na forma, procurar desenvolver a atenção dos alunos para o uso correto de algumas estruturas linguísticas na medida em que vão surgindo na produção textual. Portanto, acredita-se que, ao focar na forma, novos esquemas cognitivos serão desenvolvidos pelos alunos e, assim, passarão a desenvolver textos narrativos com mais qualidade.

Fazendo uma correlação das ideias de Piaget com a produção de textos narrativos com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, conclui-se que a criança consegue escrever textos coesos e coerentes com base nas ideias que lhes são propostas, quando a intervenção do professor fornece estímulos adequados e suficientes para que as estruturas mentais dos alunos se desenvolvam e para que a aprendizagem de fato ocorra.

Esclarecido como a criança aprende a linguagem e a produzir textos, na seção a seguir, discorre-se sobre a produção de textos.

2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético não se deve restringir somente à memorização e à cópia de letras, para tanto, dominar a escrita é muito mais que saber certas palavras, é necessário e de extrema importância que a criança faça o uso das palavras aprendidas em seu contexto social, em que a produção textual se faz favorável para este momento.

É através da produção de textos que a criança vai se familiarizando com o mundo da escrita e do discurso, entrelaçando novas ideias e construindo hipóteses tanto da leitura como da escrita. Ferreiro e Teberosky (1985) ponderam que desde tenra idade a criança já é um produtor de textos, quando familiarizada cotidianamente, ela observa e registra através de garatujas e rabiscos elementos do seu meio e, posteriormente, imagina histórias. “Testando, o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, dúvida deles e reelabora até chegar ao código alfabético usado pelo adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985 p. 191).

Fazer do cotidiano escolar um ambiente favorável à construção do processo da leitura e da escrita é fundamental para a realização de um trabalho significativo com os alunos. Trabalhar de forma integrada os diferentes usos e funções da escrita possibilita percorrer por novos contextos. Ao interpretar e produzir textos de diferentes gêneros, o aluno está diante de novas situações e para tanto deve pensar para quem escreve, o que escreve, quais suas intenções ao escrever e qual a recepção que o leitor fará desse texto (BRITTO, 2006). Essas práticas levam a compreender como as relações sociais se estabelecem por meio da escrita e da leitura.

Geraldi (2000, p.22) destaca que

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Conceber o texto como um processo de ensino e aprendizagem é possibilitar o diálogo entre professores e alunos e também com outros textos, os quais podem ser remetidos a textos passados ou futuros. Ao produzir um texto, o aluno exercita sua imaginação e criatividade para compor a diegese, dessa maneira, o aluno torna-se um participante ativo, estabelecendo um diálogo constante entre quem escreve e quem irá receber o texto, no caso, o leitor.

A produção de textos deve ser um momento planejado pelo professor e não serve somente para cumprir as tarefas prescritas no plano de estudos. Ao ser corrigido, o professor precisa dar um retorno ao aluno, não enfatizando somente os erros, mas, partir deles para reelaborar as hipóteses até então construídas. Geraldi (2006) pontua que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido do uso da língua, o aluno escreve para o professor ler e atribuir nota, conseqüentemente, o ensino da língua torna-se muito superficial, na verdade, “essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde a sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua” (GERALDI, 2006, p.89).

Um dos problemas que Britto (2006) destaca sobre os textos escolares é que não há um interlocutor ou a escola não toca nessa questão, suscitando, assim, uma das maiores dificuldades dos alunos: para quem escrever? Quem vai ler o texto produzido pelo aluno? Quando o aluno não sabe quem é seu interlocutor, ele pode vir a apresentar problemas de coesão textual, “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo [...]. Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão” (POSSENTI, 1981, p.48-53 *apud* BRITTO, 2006. p.120). O que acontece, na grande maioria das vezes, é que o aluno passa a escrever o texto para o professor, dentro dos padrões que são exigidos por ele e, assim, o aluno escreve o que acredita que o professor vá gostar para ser bem avaliado.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, espera que os alunos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, devem produzir textos narrativos, tendo o professor como escriba, e recontar histórias lidas pelo professor, imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição dos textos

narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). Além disso, devem ter a habilidade de identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

Com as habilidades adquiridas e construídas desde o 1º ano do ciclo da alfabetização, o aluno passa a frequentar o 2º ano. Para esse ano, a BNCC propõe a reescrita de textos narrativos literários lidos pelo professor, reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

Tendo em vista as habilidades que os alunos devem desenvolver desde o primeiro ano de escolarização, é necessário que o professor desenvolva um trabalho sistemático e consistente em torno de textos de diferentes gêneros. Neste trabalho, a abordagem faz-se a partir do texto narrativo, visto que a criança, desde cedo, está rodeada por relatos e fatos narrados por outras pessoas, de outros lugares e épocas. Dessa maneira, é importante familiarizar a criança com esse contexto e, partindo de seus saberes prévios, promover a construção de novas aprendizagens, visto que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BNCC, p.63, 2018).

O gênero textual mais propício para começar a trabalhar a produção textual com as crianças nas séries iniciais é o narrativo, por isso é discutido na seção que segue.

2.2.1 TEXTO NARRATIVO

Ao longo do tempo, os homens contaram histórias uns aos outros, passando de geração a geração seus conhecimentos, explicando e entendendo seu mundo, estabilizando sua existência no imaginário. A valorização do autor das histórias dá-se através do leitor, pois a leitura possibilita transitar por territórios desconhecidos ou vivenciados por outras pessoas, imaginadas ou recriadas. As crianças, desde muito cedo, estão inseridas em um mundo letrado, o qual possibilita ter contato com as histórias infantis, buscando reproduzir e narrar fatos. Essa narração ocorre de forma gradual, respeitando a idade, o desenvolvimento intelectual e a interação social da criança.

Aristóteles (1966) foi o primeiro a pesquisar sobre as narrativas. Na Poética, ele analisou profundamente a tragédia. Esta obra até hoje é referência para os estudos literários. No ano de 1928, Vladimir Propp (2006) iniciou o estudo sobre a estrutura da narrativa. Ele lançou o livro "Morfologia do Conto". Nessa obra, ele concentrou inúmeros contos russos de uma coletânea, os quais classificou segundo sua estrutura. Ele acreditava que a estrutura que rege a narrativa era mais relevante do que os elementos que a compõem. Em sua pesquisa, chegou à conclusão de que as funções que os personagens exercem são elementos fundamentais do conto, a ordem que sucedem as funções é fixa e, conforme a estruturação textual, os contos seguem um padrão, ou seja, um mesmo modelo.

Propp (2006) acreditava também que todo conto é um desenvolvimento narrativo, o qual parte de um dano ou de uma carência e, sucessivamente, passa por várias funções intermediárias, resultando em uma recompensa, na obtenção de um objeto ou da reparação de um dano, etc. Esse desenvolvimento de ações ele conceituou como uma sequência. Assim, de cada novo dano ou prejuízo, origina-se uma nova sequência. Quanto aos personagens, estes são definidos pela contribuição que exercem no enredo e por sua influência sobre o herói. O mais importante não é o que os personagens querem fazer, mas as ações exercidas por cada um são as que irão valer diante do herói.

Anos mais tarde, Bremond (1971), em seus estudos, excluiu algumas funções abordadas por Propp, entre elas, de que todo texto tem uma estrutura linear. Bremond verificou que o texto narrativo não é resultado de uma lógica e de uma sucessão de fatos, considera que os traços culturais e ideológicos e a evolução psicológica dos personagens também são elementos que devem ser considerados nas narrativas. Em vista disso, apresentou uma sequência elementar de uma tríade, correspondente a três fases possíveis para analisar um texto: início, desenvolvimento e desfecho.

No que se refere à escrita e ao desenvolvimento de narrativas, o enredo concentra-se em um fato ou em um acontecimento situados em um tempo e em um espaço. Além disso, há personagens que atuam e um narrador que narra a história. É característico das narrativas a transformação de uma situação desencadeada inicialmente em uma situação final.

Partindo dos estudos anteriormente citados, Adam (1997) definem o texto como uma unidade que é composta de N sequências. Eles não enxergam o texto como unidade homogênea, sem a inserção de outras tipologias, mas acreditam na inserção

de sequências e em uma dominante sequencial. Logo, definem a noção de sequência como uma sucessão de fatos ocorridos em um determinado tempo, dessa forma, na narrativa, é imprescindível que haja uma relação cronológica e uma lógica dos fatos e ações que ocorrem. Adam (1997, p. 30) pondera que, “para constituir uma unidade, as ações devem apresentar não apenas um encadeamento cronológico, mas também um encadeamento causal (resultarem umas das outras). No texto narrativo, a unidade de ação é indispensável”.

De acordo com Adam (2008), a sequência narrativa também pode ser denominada como protótipo narrativo, para tanto, ela é constituída de unidades textuais complexas e autônomas, organizadas em macroposições, as quais são integradas e possíveis de combinações com diferentes proposições. Além disso, ela pode ser vista como uma apresentação de fatos, os quais podem ser reais ou imaginários. A apresentação dos fatos abarca duas realidades diferentes: os eventos e as ações.

As ações nas narrativas são caracterizadas pela existência de um agente, o qual é responsável por ocasionar ou impedir uma mudança. Já o evento ocorre a partir das causas, em que não há a necessidade de um agente. Logo, segundo Adam (2008), as narrativas são constituídas por múltiplas maneiras de construção, dependendo do grau de narrativização. Uma narrativa que contém somente uma sequência de fatos/ações é considerada um texto com baixo grau de narrativização. Já uma narrativa com alto grau de narrativização é aquela em que o enredo é estruturado em torno de uma trama, também denominada como intriga.

Adam (2008) aborda que toda trama possui uma estrutura hierárquica, a qual é composta por cinco macroposições narrativas de base (Pn), que correspondem a cinco momentos (m): antes do processo (m 1), início do processo (m2), o curso do processo (m 3), o fim do processo (m 4) e o processo em si (m 5).

Para que a trama realmente se efetive, é necessário que estejam presentes personagens na narrativa, os quais desenvolvem ações em um eixo sucessivo. Quando a narrativa é provida por um processo de intriga, ela é considerada como sendo uma sequência narrativa com alto grau de narrativização.

Adam (1992) caracteriza a sequência narrativa a partir de seis constituintes: 1. *A sucessão de eventos*, em que um evento está inserido nos demais eventos dispostos em uma ordem temporal; 2. *A unidade temática*, sendo que um personagem será o protagonista da narrativa, o qual desenvolve a ação mais importante da trama;

3. *Predicados transformados*, são as características atribuídas a um personagem no desenrolar da história; 4. *Processo*, a narração deve apresentar um começo, meio e fim; 5. *Intriga*, é o que dá o suporte aos fatos narrados, sendo que o narrador pode alterar a ordem natural dos fatos; 6. *Moral*, consiste na reflexão sobre os fatos narrados, a qual pode vir explicitamente ou implicitamente, conforme a relevância e a significância do autor.

Como se percebe, o processo de intriga é a parte da narrativa que mais causa efeito no leitor. Ela é composta por ações que visam uma relação de causa e efeito. Para tanto, ela é constituída por elementos relevantes para a narrativa, ela é construída a partir de três macroproposições: [Pn2] designa a complicação; [Pn3] re(ações) ou avaliação e [Pn4] a resolução da intriga, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

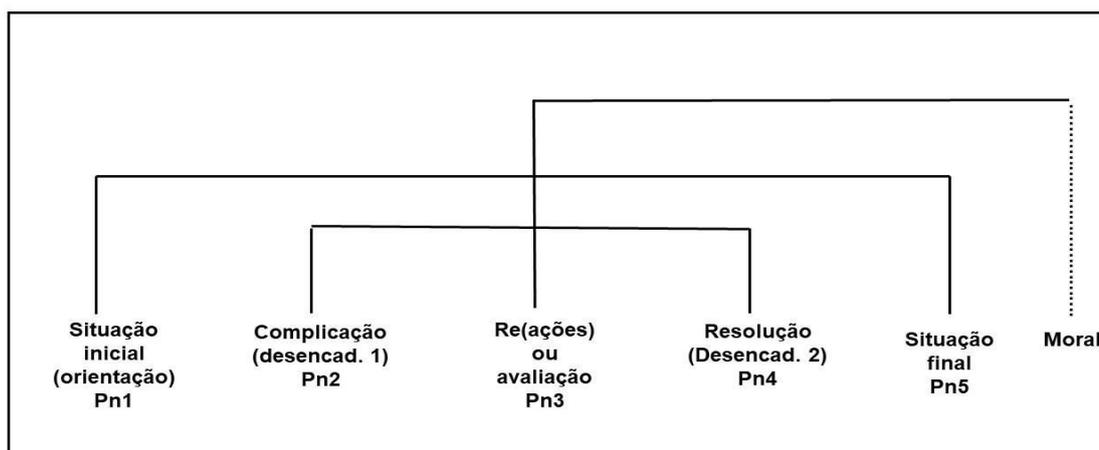


Figura 1 - Esquema da Sequência Narrativa
Fonte: Adam (1992, p.54).

Com base no esquema apresentado, Adam (2008, p.227) sintetiza que “[...] a base Pn1 é dinamizada por Pn2 e conduz a um estado transitório Pn3, que se interrompe, ele próprio, sob o efeito de Pn4 que leva ao final Pn5”. Para conceituar as macroproposições citadas pelo teórico supracitado, usa-se como exemplo o texto “Chapeuzinho Azul”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010).

CHAPEUZINHO AZUL

[Pn1] *Era uma vez, numa pequena vila perto de uma pequena floresta, uma menina de olhos cor do céu. Todo mundo gostava dela e sua vó mais ainda, tanto que decidiu fazer uma capinha com capuz para ela. Essa roupa era de vestido azul*

e a menina não tirava nunca, nem quando brincava de teatrinho no quintal. Por causa disso, todo mundo da vila a chamava de Chapeuzinho Azul.

[Pn1] *Era uma vez, numa pequena vila perto de uma pequena floresta, uma menina de olhos cor do céu. Todo mundo gostava dela e sua vó mais ainda, tanto que decidiu fazer uma capinha com capuz para ela. Essa roupa era de vestido azul e a menina não tirava nunca, nem quando brincava de teatrinho no quintal. Por causa disso, todo mundo da vila a chamava de Chapeuzinho Azul.*

Em um primeiro momento, os autores apresentam ao leitor o personagem principal [Quem?]: Chapeuzinho Azul, e a descrevem brevemente. A intenção dos autores não é descrever tal e qual a personagem se apresenta, pois, o leitor tem a função de imaginar e estabelecer mais características para ela através de sua imaginação. Em seguida, descrevem e demarcam quando a história aconteceu: [Quando?] “Era uma vez”, e o local onde se concretiza a narrativa: [Onde?] “Numa pequena vila perto de uma pequena floresta”.

[Pn2] *Um dia, sua mãe chamou e disse:*

- Chapeuzinho, leve essa torta de amoras para a sua avó, como você sempre faz. [O quê?]

- Pode deixar, mamãe, eu vou levar a torta.

- E tome cuidado, ouviu? Vá direto para a casa da sua avó e não saia do caminho, porque a floresta é perigosa.

Então a menina colocou a torta de amoras na cesta, deu um beijo em sua mãe e partiu. No caminho ela cantava:

*“Pela estrada a fora,
Eu vou sozinha.
Tão desprotegida,
Ai de mim, tadinha”*

Já em um segundo momento, a mãe de Chapeuzinho intervém na história. Ela solicita para a filha levar a torta de amora para sua vó. Mas, antes de sair de casa, alerta a filha para tomar cuidado, pois a floresta é perigosa, dando assim o início do conflito.

[Pn3] *Chapeuzinho entrou na floresta. A cada passo o caminho ficava mais estreito e a mata ficava mais escura. Até que, de repente, o lobo saiu de trás de uma moita e disse:*

- Bom dia, menina do chapeuzinho azul. O que você leva nessa cesta?

- *Uma torta de amoras.*

- *Para mim?*

- *Não, senhor. Estou levando essas coisas para a minha frágil e indefesa avó, que vive lá no meio da floresta.*

Então o lobo pensou: “Chapeuzinho Azul é bem bobinha. Vou comer sua avó, depois ela, e ainda vou pegar essa torta de amoras de sobremesa.” Mas ele não podia devorar a menina ali, porque um caçador poderia escutar os seus gritos. Foi quando teve uma ideia e disse:

- *Está vendo aquela trilha? Por que você não vai por ali e pega um monte de flores azuis para sua avó? Aposto que ela vai gostar.*

- *Que boa ideia. Vou fazer isso mesmo! Ah, se todas as pessoas fossem gentis como o senhor...*

Assim. Chapeuzinho pegou o outro caminho e saiu catando flores alegremente. Enquanto isso, o lobo foi pelo caminho mais curto até a casa da Vovó.

Pelo caminho, Chapeuzinho encontra mais um personagem da narrativa: o lobo. O encontro dos dois desencadeia várias ações em torno da intriga.

Quando o lobo chegou, bateu na porta:

- *Pou, pou, pou.*

- *Quem é? – perguntou a velhinha lá de dentro.*

- *Sou eu, sua netinha – falou o lobo disfarçando a voz – Vim trazer uma torta de amoras para a senhora. Abra a porta, Vovó.*

[Pn4] *A Vovó então se levantou, pegou uma espingarda e abriu a porta. Quando viu que era o lobo quem estava lá, nem pensou, puxou o gatinho e bang, deu um tiro no peito dele. Depois disso, a Vovó pôs o bicho para assar no forno e deitou-se para esperar Chapeuzinho. A menina vinha bem devagar pela mata, colhendo flores, escutando os pássaros, brincando com esquilos, bebendo água das fontes e cantando sua música:*

*“Pela estrada a fora,
Eu vou sozinha.
Tão desprotegida,
Ai de mim, tadinha”*

Ao chegar à casa da vovó, o lobo foi surpreendido com um tiro no peito e, após, a velhinha assou-o no forno. Nesse ponto, a história chegou ao clímax, ou seja, a tensão dramática chegou ao seu nível mais elevado.

[Pn5] *Finalmente, quando ela chegou à casa da avó, bateu na porta:*

- *Pou, pou, pou.*

- *Quem é? - Perguntou a Vovó.*

- *Sou eu, sua netinha. Posso entrar?*

- Entre, querida, eu não via a hora de você chegar.

Chapeuzinho abriu a porta e foi até perto da cama. A Vovó estava embaixo das cobertas e usava uma touca enorme, de modo que só se podia ver uma pequena parte de seu rosto. Então a menina perguntou:

- Vovó, por que você tem orelhas tão grandes?

- São para ouvir melhor os lobos.

- E esses olhos tão grandes?

- São para ver os lobos de longe.

- E essas mãos tão grandes

- São para pegar grandes pedaços de carne de lobo.

- E esse nariz tão grande?

- É para sentir o cheiro dos lobos no forno.

- E essa boca tão grande?

- É para comer carne de lobo – gritou a Vovó com alegria. E depois de dar uma grande gargalhada, ela falou: - Realmente, esse nosso plano nunca dá errado, não é, Chapeuzinho Azul?

- É verdade, Vovó. Os lobos sempre caem no nosso truque. E aí as duas foram até o fogão, tiraram a travessa do forno e comeram o lobo de uma só vez. Depois disso, elas foram tirar uma sonequinha.

Na macroproposição Pn5, aconteceu o desenlace da narrativa: a vovó e a neta devoraram o lobo assado, resolvendo, por parte delas, de vez o problema. Adam (1997) defende que, para passar da situação inicial à situação final, não é suficiente o decorrer do tempo. Para que a narrativa realmente se efetive, é fundamental, pelo menos, uma tentativa de transformação das ações iniciais no decurso de um processo.

Ao longe, o caçador escutou o ronco alto das duas e foi até a casa para ver o que tinha acontecido. Dessa forma, inicia-se um novo processo de intriga.

[Pn2] *Como estavam com a barriga muito cheia, logo começaram a roncar bem alto. Tão alto que um caçador que estava andando por ali escutou aquele barulho, pensou que alguém estivesse passando mal e resolveu dar uma olhada.*

[Pn3] *Quando abriu a porta e viu aqueles restos de comida nos pratos, o caçador ficou com muita raiva. Ele não imaginava que viria o lobo em pedaços, comido por aquelas duas.*

[Pn4] *Então ele apontou a espingarda para elas e disse:*

- Vocês estão com pressa!

- Nós? Por que, senhor caçador?

- Esse lobo é de uma espécie que está desaparecendo da floresta. E sabe por que eles estão desaparecendo? Porque vocês andam comendo os coitados. Aí ele pegou as algemas, prendeu as duas e as levou para a delegacia.

Como a Chapeuzinho Azul e a vovó agiram incorretamente ao comer o lobo, o caçador resolveu prendê-las. Nessa situação, percebe-se que novamente a intriga chegou ao clímax. Para resolver a situação, a mãe de Chapeuzinho compareceu à delegacia para pagar fiança e libertar as duas. Assim, o efeito da ação Pn4 conduziu à resolução final do conflito.

[Pn5] No dia seguinte, a mãe de Chapeuzinho foi até a delegacia e pagou a fiança para liberar sua filha e sua mãe.

E assim, com exceção do Lobo, todos ficaram felizes para sempre:

O caçador porque ajudou a proteger uma espécie rara: o lobo.

A Vovó que saiu da cadeia.

[PnΩ] E Chapeuzinho Azul porque aprendeu uma lição:
“Não se devem matar os animais, ainda mais se eles estiverem em extinção.”

No final da história, os autores apresentam uma moral.

Conclui-se que a narrativa “Chapeuzinho Azul” contém todas as macroproposições apresentadas por Adam (1992). O desencadeamento de dois conflitos na mesma história eleva o grau de narrativização da narrativa. Percebe-se que, no início [Pn1], os autores apresentaram uma das personagens principais, o local onde passou o primeiro processo de intriga e, em seguida [Pn2], [Pn3] e [Pn4], descreveram os processos de intriga: a complicação e a resolução desse conflito até o fim. A história é narrada em uma linearidade de tempo, usando os termos: “Era uma vez”, “um dia”, “no dia seguinte”.

Adam (1997, p.18) conceitua a narrativa como apresentação de ações, ela é muito mais do que uma simples imitação ou cópia da realidade, “trata-se de uma transposição da ação humana no e pelo texto narrativo”, ou seja, todo texto narrativo é considerado um produto da atividade criativa que desenvolve uma ação humana.

Se a narrativa é considerada uma representação de ações, Adam (1997) diferencia as ações de acontecimentos. No entanto, toda ação necessita de agente humano ou antropomorfo, o qual é responsável por provocar a mudança ou até mesmo impedi-la, enquanto um acontecimento não possui a intervenção intencional de um agente, mas advém de efeitos de causas. No caso da história Chapeuzinho Azul, a narrativa desenvolve-se a partir de ações que são causadas pelos personagens da história. Adam (1997, p.23) conclui que “a ação caracteriza-se pelo fato de esta implicar uma razão de agir, um móbil, relativamente àquele que age, o

que leva, além disso, a responsabilidade do agente quanto às consequências dos seus atos”.

Adam (1997) traz um trecho de um texto sobre uma inundação de autoria de L. Amiel, “Una inondation dans les Pirénées”, em sua obra “Análise da Narrativa”, para exemplificar que no acontecimento não há a necessidade da intervenção humana para que os fatos ocorram.

Uma série de ações e acontecimentos não são fundamentais para constituir um texto narrativo, é necessário que toda ação tenha um começo, um meio e um fim. O teórico supracitado defende que um tempo único e a presença de um só ator não são suficientes para assegurar uma unidade de ação, visto que é necessário que haja uma relação lógico semântica entre as ações e os personagens para que se tenha uma proposição narrativa. Logo, todo texto narrativo, para que seja coerente, é fundamental que as proposições narrativas tenham uma ligação e uma relação cronológica e lógica. É fundamental também que haja uma transformação entre a situação inicial e a situação final, dando, dessa forma, o final do texto narrativo.

Tendo em vista as proposições apresentadas por Adam (1997), conclui-se que todo texto narrativo é uma rede de relações semanticamente organizada de modo coerente, da forma que as ações são apresentadas ao longo do texto, logo as sucessões das ações e dos acontecimentos não é arbitrária, é necessário um começo e um fim, e essa duplicidade é o que favorece a organização de forma coerente e sequencial dos fatos.

O trabalho pedagógico com o gênero narrativo e a apresentação da estrutura textual proposta por Adam (1992) favorece aos alunos a construção de textos mais coerentes e melhor estruturados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, em um primeiro momento, apresento a caracterização geral, na seção 3.1; depois, na seção 3.2, apresento os participantes; na seção 3.3, detalho os instrumentos de coleta de dados; na seção 3.4, os procedimentos de análise dos dados; na seção 3.5, apresento as categorias de análise, e, na seção 3.6, a intervenção realizada com os alunos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa. É característico, nesse tipo de pesquisa, interpretar os fenômenos e atribuir significados, sendo o ambiente a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador a peça fundamental, pois este tende a analisar os dados coletados indutivamente, tendo o processo e o significado como focos principais. Além disso, ela é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicar na prática, buscando soluções para os problemas encontrados. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema proposto.

A escolha da turma deu-se pelo fato de a pesquisadora estar acompanhando a trajetória de cada aluno quanto ao processo de aquisição da linguagem escrita desde seu ingresso no Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento do trabalho, no início do ano letivo, foi proposta à turma, pela professora titular, uma produção textual. Os textos produzidos foram analisados, posteriormente, considerando-se a estrutura da narrativa, com base na sequência narrativa proposta por Adam (1992, 2008). Após a análise dos textos, como eles se mostraram muito deficientes, formulou-se uma sequência didática (SD), com base nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de auxiliar os alunos a desenvolverem seus conhecimentos a respeito do texto narrativo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a SD como um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual.

Segundo Zabala (1998, p.18), as SD “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Dessa forma, o trabalho a partir de SD oportuniza ao aluno a prática de novas linguagens, manifestando-se como um lugar de construção de aprendizagens das dimensões problemáticas. Sendo assim, a SD, “começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87). A estrutura da SD pode ser visualizada na Figura 2 a seguir.

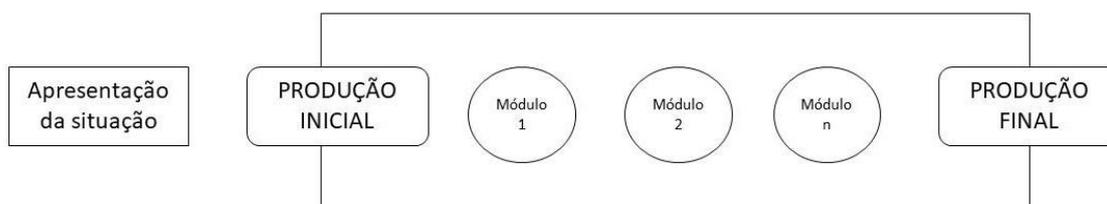


Figura 2: Esquema da sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

No esquema proposto pelos autores, são expostas as etapas a serem seguidas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Nessa perspectiva, para dar início ao projeto, conversei com os alunos e expliquei minha proposta. Na sequência, mostrei aos alunos a análise dos textos que a professora titular coletou no início do ano letivo - produção inicial -, nos quais explorei as características da estrutura da sequência narrativa, com base nos conceitos apresentados por Adam (1992, 2008). Com base nos problemas identificados, desenvolvi com os alunos novas propostas de produções textuais. As atividades que as envolvem se caracterizam como módulos. Já na produção final, os alunos colocaram em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos de estudo que os levaram a refletir acerca da composição do gênero narrativo. As produções realizadas em cada módulo foram tomadas como base para o desenvolvimento do módulo seguinte. Essa estratégia teve como finalidade rever

sempre o que estava sendo estudado e possibilitar aos alunos identificarem o quanto cada um estava colocando em prática os conhecimentos adquiridos.

A divisão do conteúdo a ser estudado em módulos possibilitou desenvolver com os alunos um assunto bastante complexo para crianças em processo de alfabetização: a estrutura do texto narrativo.

O trabalho realizado nos módulos teve por objetivo abordar os problemas que apareceram na primeira produção textual. Por isso, propus estratégias convincentes para superar as lacunas. Dessa forma, o processo da SD concretizou-se no decorrer das etapas que foram propostas, pois o principal objetivo foi levar o aluno a compreender o gênero narrativo. Para que a intervenção com os alunos tivesse êxito, o trabalho foi sistemático, modular e reflexivo. Além disso, o trabalho pautou-se precisamente nas defasagens que os alunos apresentaram nos aspectos linguísticos e textuais. Para suprir tal necessidade, a intervenção pedagógica foi planejada a fim de que os alunos percebessem as dificuldades que apresentaram na construção do texto narrativo e para que tomassem consciência do que deveriam melhorar tanto na macroestrutura como na microestrutura textual.

Em função disso, as intervenções pedagógicas foram desenvolvidas sempre a partir das produções textuais dos alunos, com a finalidade de levá-los a refletir sobre seu texto e proporcionar melhorias na macro e microestrutura textual.

A SD foi sendo construída ao longo do ano letivo. A cada novo encontro, a produção realizada pelos alunos era retomada e analisada coletivamente, com a finalidade de rever as dificuldades apresentadas em cada nova produção. Dessa forma, os textos foram objeto de reflexão. Para tanto, eles foram decompostos em unidades menores com o propósito de analisar cada estrutura e pontuar problemas comuns encontrados na construção das narrativas. E, a partir disso, foram propostas atividades para sanar essa dificuldade com vistas a melhorar a qualidade dos textos narrativos produzidos pelos alunos.

Para a análise final, serão tomadas como base a primeira produção textual, a reescrita da primeira produção e a última produção. Para este momento, foram

analisadas a produção inicial, a reescrita e as produções dos alunos que acompanharam as atividades propostas nos sete módulos desenvolvidos.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 15 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Santa Maria do Herval/RS, sete meninas e oito meninos, com idades compreendidas entre sete e nove anos. Para a análise das produções textuais, foram selecionados apenas oito alunos, quatro meninos e quatro meninas. Os critérios que levaram à escolha desses oito alunos foram a assiduidade, o que permitiu que participassem de todos os módulos desenvolvidos, e o nível de alfabetização, todos estavam alfabetizados quando a pesquisa foi iniciada. Salienta-se, contudo, que todos os alunos da turma participaram das atividades propostas, uma vez que os módulos foram desenvolvidos em horário normal de aula.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a coleta de dados, o estudo recorreu às produções textuais escritas pelos alunos. Os dados coletados foram de suma importância para a avaliação dos objetivos que eu visava alcançar, beneficiando a organização, a síntese e a esquematização da pesquisa.

Tendo em vista a intervenção realizada para o desenvolvimento da sequência didática, as produções textuais narrativas produzidas pelos alunos selecionados no início e no final serão consideradas os principais instrumentos de análise.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise das produções textuais foi inicialmente algo muito complexo, devido à diversidade de elementos que cada texto trazia, entre eles, erros de ortografia,

inexistência de uma sequência narrativa, problemas de coesão e coerência textual entre outras coisas. Por isso, optou-se por criar uma planilha com categorias de análise (APÊNDICE A) em que fosse possível registrar os problemas dos textos dos alunos e também as evoluções no desempenho, tomando como base a produção inicial (P0), a reescrita (P1) do texto P0 e a produção final (P2).

Com a finalidade de identificar os avanços no desenvolvimento das narrativas, foram estabelecidas onze categorias a serem observadas nas produções P0, P1 e P2.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

1. Título: adequado ao texto.

2. Espaço: delimitar o espaço é fundamental, pois informa o leitor onde se passa a história. Nessa categoria, busquei verificar se os alunos conseguiram caracterizar o espaço e utilizar marcadores de espaço, preferencialmente no início da história.

3. Personagens: os personagens são um dos pontos mais importantes da história, logo, espera-se que o aluno consiga apresentá-los, caracterizá-los e envolvê-los em uma ação. O envolvimento dos personagens na ação e no conflito é muito importante para que a história tenha um desencadeamento de ações condizentes.

4. Tempo: delimitar o tempo na narrativa é importante, pois situa o leitor em que momento ou época a história está sendo narrada. O objetivo é verificar se os alunos conseguem empregar as noções de tempo adequadamente em suas produções, utilizando elementos tais como “era uma vez”, “certa vez”, “certo dia”, etc., além disso, interessa também saber se os alunos conseguem descrever a noção de tempo no desenrolar da narrativa.

5. Conflito gerador: conjunto de causas que dão sustentação aos fatos narrados, modificando a situação inicial.

6. Sequência de ações: a sequência de ações deve ser apresentada, preferencialmente, de forma sequencializada. Inicialmente, o autor situa o leitor quanto aos personagens, ao tempo e ao espaço. Ao narrar as ações, é imprescindível

que se obtenha um olhar especial quanto à lógica e à coerência temporal entre os acontecimentos. Logo, os fatos devem manter uma inter-relação, de tal forma que um fato seja consequência ou efeito do outro.

7. Resolução do conflito: essa categoria caracteriza-se no momento em que os personagens conseguem ou não achar uma solução para o conflito que ocasionou uma série de ações na história.

8. Final da história: esse requisito consiste em verificar se o aluno tem a capacidade de retomar de forma geral a história, para que seja um entremeado coerente das ideias e ações apresentadas.

9. Organização textual: nessa categoria, verifiquei a organização do texto quanto à escrita legível, o uso correto de letras maiúsculas e minúsculas, respeito às margens do texto, a organização dos parágrafos e das frases, observar a ortografia, são marcas que dão visibilidade de organicidade.

10. Pontuação: o uso correto dos sinais de pontuação é imprescindível, para tanto, observei se o aluno tem a capacidade de empregá-los de forma adequada às situações dos textos.

11. Coerência e coesão textual: o uso de conectores, conjunções e locuções, é fundamental para tornar-se um texto coerente e coeso, estabelecendo conexões entre os enunciados. Convém verificar nas produções narrativas dos alunos a utilização desses elementos.

3.6 INTERVENÇÃO NA ESCRITA

Trabalhar com textos com os alunos possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora e da relação que o aluno consegue estabelecer com seu conhecimento prévio. O conhecimento prévio é necessário quando o aluno está em contato com o texto, pois, através dele, estabelece relações entre o que está lendo e seu mundo vivido. Dessa forma, ele terá a possibilidade de fazer associações e relações com as experiências vividas e, assim, gradativamente, aprenderá a compreender melhor o que lê e a construir textos coesos e coerentes.

O conhecimento que o aluno traz em sua bagagem, advindo das práticas de letramento e de alfabetização, precisa ser valorizado pelos professores em sala de aula, com a finalidade de construir sentidos e desenvolver a criticidade. Durante as observações realizadas com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, foi possível constatar que os professores nem sempre fazem isso, eles trabalham com muitas informações prontas. Dessa forma, possibilitam muito pouco aos alunos expressar seu saber diante dos fatos presenciados e estudados.

Kleiman (2005) parte da ideia de que a compreensão de um texto decorre do conhecimento que o aluno adquiriu ao longo de sua vida de leitor, conseqüentemente, ele constrói o sentido do texto pela reciprocidade entre os níveis de conhecimento textual, linguístico e de mundo. Logo, a leitura é interativa e, quando não há conhecimento, é impossível haver compreensão.

Para que a aprendizagem educativa de fato ocorra a partir do texto, é necessário que o professor intervenha nas produções dos alunos, mostrando-lhes as características mais relevantes e orientando-os para uma organização textual adequada. Dessa maneira, as intervenções realizadas para este trabalho foram desenvolvidas em três momentos: a fase diagnóstica, a intervenção e a avaliação final.

A fase diagnóstica deste estudo teve a intenção de analisar os erros mais frequentes que os alunos vinham apresentado em suas produções textuais. A partir deles, foram propostas atividades com o intuito de sanar as lacunas e possibilitar a melhora do processo de escrita e da avaliação final. Para isso, fiz as intervenções necessárias nas produções textuais. E, por fim, após sete encontros, foi feita a avaliação final.

Para finalizar, as produções finais foram comparadas com as produções iniciais.

1ª fase - Diagnóstico (1º encontro)

O primeiro encontro aconteceu no mês de maio do ano de 2018. No primeiro momento, explanei o objetivo da minha presença na sala de aula. Para tanto, expus que seria feita uma intervenção pedagógica com vistas ao melhoramento da produção textual, do texto narrativo desenvolvido por eles.

Passei então a questioná-los para quem produziam os textos que vinham desenvolvendo nas aulas. Muitos alunos relataram que as produções são feitas para a professora ler e avaliar se estão bem na escrita.

Quanto aos conhecimentos sobre narrativa, alguns alunos ainda estão meio confusos quanto a sua definição. Sabem apenas que existem duas formas de contar histórias: oralmente e por escrito. Acreditam que algumas pessoas são responsáveis por escrever histórias em livros e somente elas possuem a capacidade de nos contar, mas, para isso, alguém deve lê-las.

Para desmistificar os pré-conceitos, solicitei que alguns alunos relatassem um acontecimento ou contassem uma história, para que compreendessem que todas as pessoas têm a capacidade de narrar histórias e fatos. A partir dessas histórias, também os levei a perceberem que todas as histórias possuem um lugar onde os fatos acontecem, um tempo, um motivo e pessoas envolvidas. Com essa atividade, chegaram à conclusão de que qualquer um pode contar uma história, não é somente o autor que escreve no livro, portanto, as histórias vivenciadas e criadas são narrativas, mas, para isso, alguém precisa se encarregar de contá-las às demais pessoas, passando a exercer a função de narrador da história.

Para exemplificar o momento, questionei os alunos se conheciam a história da Chapeuzinho Vermelho. Todos responderam que sim. Em seguida, perguntei se havia a possibilidade de a história ter outros finais, se era possível haver finais diferentes para uma mesma narrativa. Foram unânimes em afirmar que sim, até trouxeram outros exemplos de finais de histórias que já haviam lido. Depois disso, foi apresentado aos alunos o texto “Chapeuzinho Azul”, de autoria de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, o qual foi lido por mim. Após, discutiu-se a respeito do enredo e da estrutura composicional. Para esse momento, foram registrados, coletivamente, em

um cartaz, os elementos da estrutura narrativa, destacando o título, o tempo, o lugar, os personagens, as ações desenvolvidas pelos agentes, as consequências e o final história.

Após ter registrado os elementos do texto narrativo, apresentei aos alunos alguns dos textos coletados no início do ano letivo e, ao lado de cada texto, pedi que completassem uma tabela com os elementos da narrativa de seu texto. A produção inicial (ANEXO A) caracterizou-se pela produção de um texto narrativo que a professora da turma solicitou a partir de um personagem de contos de fadas ou de filmes a que os alunos mais gostavam de assistir durante o final de semana. A professora não tinha a intenção de avaliar essa produção textual, ela simplesmente queria que os alunos contassem sobre o assunto, visto que não tinha objetivo específico para tal atividade e, portanto, não partiu de um planejamento orientando para aquele dia.

Partindo da produção inicial, na qual não houve a intervenção da professora e para qual ela não deu nenhuma orientação específica no que diz respeito à composição textual, diagnostiquei se os alunos não eram capazes de redigir um texto narrativo obedecendo à estrutura desse gênero.

Analisando os textos dos oito alunos selecionados, observei que esses textos não possuíam estrutura de parágrafo; que os alunos não empregavam corretamente os sinais de pontuação e que apresentavam erros ortográficos. Mas todos os textos possuíam título; apresentavam personagens e demarcavam o tempo, utilizando a expressão “Era uma vez”. A demarcação do espaço e do conflito e das ações desenvolvidas em torno dele para sua possível resolução não estavam visíveis em todas as produções. A questão da moral da história também não se fez visível nas narrações. As narrativas eram bem curtas.

Depois das discussões acerca dos textos, os alunos foram convidados a reescreverem os textos (ANEXO B), respeitando os princípios que regem a narrativa. O processo de reescrita do texto também é uma aprendizagem e o aluno deve estar ciente de que o processo da escrita textual é a reescritura.

Para que haja evolução no processo da escrita da criança, a maneira que o professor lida com a situação e com as atividades propostas também faz a diferença na construção das aprendizagens do aluno. Por isso, tomar-se-á para a análise dos resultados deste trabalho, o texto inicial e a reescrita como a primeira produção textual dos alunos.

2ª fase - Intervenção (2º encontro)

Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções iniciais, o segundo encontro teve como objetivos: explorar os sinais de pontuação; interpretar a imagem e escrever uma história elencando os elementos da sequência narrativa, ou seja, os personagens, o local, o tempo narrado, o conflito, as ações desenvolvidas em torno do conflito, a resolução do conflito e a moral da história.

Para explorar os sinais de pontuação, contei aos alunos a história do livro “A rebelião da pontuação”, do escritor William Tucci (2003). Após conversar com a turma a respeito da história: quem são os personagens, onde e quando se passa a história, o que aconteceu, como a personagem resolveu seu conflito e qual foi o final da história, observei que os alunos conseguiram identificar esses elementos.

Em seguida, os alunos, com minha orientação, organizaram um cartaz coletivo destacando os sinais de pontuação e situações em que são empregados nas produções escritas. Alguns sinais foram mais familiares.

Para fazer uso dos sinais de pontuação e elencar os elementos da narrativa (tempo, personagem, espaço, conflito, resolução, final e moral), foi projetada uma imagem no quadro e conversei com os alunos sobre ela. Após essa interação, foram elaboradas três frases, pensando em início, meio e fim. A partir dessas frases, os alunos desenvolveram uma história.

2ª fase - Intervenção (3º encontro)

O terceiro encontro teve como objetivos compreender o gênero textual trabalhado no módulo anterior e os elementos da narrativa; identificar título, margem, parágrafo e pontuação; refletir sobre os grafemas, fonemas, sílabas e palavras empregadas nos textos e sobre a ortografia.

Para o momento, foi feita uma análise da produção textual do encontro 2. Selecionei três textos e os ampliei em uma folha A3. Juntamente com os alunos, destaquei as palavras que continham erros de ortografia. Ainda com base nos textos, observamos a quantidade de parágrafos de cada texto e se estavam redigidos dentro da margem. Além disso, foram questionados se as narrativas escritas possuíam título e se possuíam os elementos da narrativa. Para desenvolver essa atividade, cada aluno recebeu uma planilha das macroproposições propostas por Adam (1992)

(APÊNDICE B) em que foi solicitado o registro dos elementos que constituem o texto narrativo. Questionei também se a pontuação foi empregada corretamente. Nessa fase, foi dada atenção ao vocabulário empregado nas produções textuais, evitando a repetição de palavras, esclarecendo que poderiam ser substituídas por outras com mesmo valor semântico.

Para sintetizar as aprendizagens construídas até o momento, foi proposta a reescrita do texto produzido no encontro anterior, observando os elementos que estavam faltando com base na planilha preenchida anteriormente.

2ª fase - Intervenção (4º encontro)

O quarto encontro ocorreu no mês de agosto do ano de 2018 e teve como objetivo ampliar a ideia da estrutura da narrativa com base nas macroproposições. Para esse momento, os alunos leram o texto “A cigarra e a formiga”. Após a leitura, cada um teve que identificar os elementos da narrativa presentes no texto.

Alguns alunos não tiveram problemas para identificar as partes constituintes, enquanto outros tiveram algumas dúvidas quanto às ações desenvolvidas pelos personagens em torno da complicação surgida na história, da resolução e da situação final. Alguns não conseguiram separar essas partes. Em função disso, expliquei novamente as características de cada elementos.

Em seguida, projetei no quadro uma tabela semicompleta com cinco colunas, que a turma deveria preencher com os personagens, o local, o tempo, o conflito e a resolução/moral da história. Após, cada aluno escolheu uma linha, que serviu de base para desenvolver uma narrativa.

2ª fase - Intervenção (5º encontro)

As atividades do quinto encontro ocorreram no mês de setembro de 2018. Para esse momento, li a narrativa “A rã e o boi”. Em seguida, fizemos a interpretação do texto e a identificação das macroproposições da narrativa. Tendo em vista a história supracitada, cada aluno produziu uma narrativa com tema de livre escolha, com a finalidade de sistematizar as aprendizagens construídas até o momento.

2ª fase - Intervenção (6º encontro)

O sexto encontro ocorreu no dia 31 de outubro de 2018. Inicialmente, solicitei que os alunos fechassem, os olhos e imaginassem a história “E o lobo mau se deu bem”, do autor Suppa, a partir das onomatopeias sonoras reproduzidas por mim. Alguns identificaram algumas e associaram-nas a histórias infantis conhecidas por eles.

No segundo momento, contei novamente a história e disponibilizei a ilustração. Discutimos as gravuras e os sons produzidos pelos personagens. Em seguida, cada aluno produziu sua narrativa com base nas gravuras, nas onomatopeias e no acontecimento dos fatos.

3ª fase - Produção final (7º encontro)

O último encontro com os alunos ocorreu no dia 12 de dezembro do ano de 2018. Neste dia, todos estavam presentes para realizar a produção textual, estavam entusiasmados e eufóricos com a chegada das férias e encerrar mais um ciclo da sua vida de estudante.

Inicialmente foi conversado com eles e feita uma revisão geral do que aprenderam durante o ano letivo com a minha presença e o quão significativo foram os encontros. Todos estavam felizes, pois acreditaram unanimemente que houve muitos progressos, crescimento e amadurecimento de ideias e de concepções quanto à produção de textos narrativos.

Para dar início a última produção (ANEXO C), foram expostas à turma várias caixas mágicas e em cada uma delas tinham elementos de uma narrativa que poderiam utilizar para compor a sua produção textual. Entre as caixas, destacam-se a caixa “Ponto de Partida”, “O lugar”, “O objetivo”, “O objeto mágico”, “Um amigo”, “Um inimigo” e a caixa “O herói”, em cada uma delas continha 8 oito elementos, os quais podiam escolher para produzir o seu texto.

Durante o encontro e a produção, observou-se que alguns alunos não conseguiram relacionar muito bem a ideia dos elementos que continham na caixa para estruturar e empregar adequadamente em suas produções.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, trago os dados coletados e discuto os resultados à luz da revisão teórica realizada. Para tanto, apresento e discuto, em um primeiro momento, na seção 4.1, os dados coletados na primeira produção textual por alunos, na seção 4.2, os dados coletados na reescrita do texto inicial, posteriormente na seção 4.3, faço uma comparação entre a escrita inicial e a reescrita dos textos, na seção 4.4 apresento os dados coletados na última produção textual, e por fim, na seção 4.5 faço uma comparação entre a análise do texto inicial e da reescrita com a do texto final.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Para discutir os dados coletados para este trabalho e para verificar os objetivos estabelecidos e responder à questão de pesquisa, apresenta-se e discute-se o diagnóstico realizado com os oito alunos, no dia 27 de março do ano de 2018, (a primeira produção textual, a realizada com a professora titular) por aluno. Para preservar a identidade dos alunos, eles foram identificados por aluno A B, C, D, E, F, G e H.

ALUNA A

Na data da aplicação do diagnóstico, a aluna A tinha 7 anos e 1 mês. O texto produzido por ela, no que se refere às questões de microestrutura textual, possui um título e esse estabelece uma coerência com a narrativa. Quanto ao espaço, a aluna não o caracterizou tampouco utilizou marcadores espaciais. A personagem principal do texto é uma bruxinha. A relação entre as personagens é distante, não há uma caracterização dessas personagens e as relações que são estabelecidas entre os personagens não se apresentam de forma direta, ou seja, não há um vínculo próximo. Também não há a utilização de marcadores temporais e, conseqüentemente, não está caracterizado quando a história ocorreu. Em síntese, os elementos iniciais, personagens, espaço e tempo, denominados como macroproposições Pn1, na perspectiva de Adam (1992), não aparecem no texto.

Além disso, a história apresenta, apenas de forma parcial, o conflito gerador (Pn2), e esse conflito não estabelece uma relação direta com os outros personagens, ou seja, a bruxinha acredita em seu potencial sem estabelecer vínculos com os demais envolvidos.

Para solucionar o conflito surgido na história, uma vez que a bruxinha era muito feia e ninguém gostava dela, ela não desistiu de si mesma e de seus sonhos e assim começou a voar. Conclui-se que a sequência de ações (Pn3) também se limita somente à personagem principal, sem estabelecer vínculo direto com os demais personagens. Na resolução do conflito (Pn4), a bruxa realizou seu sonho e as pessoas nunca mais falaram mal dela. A história produzida pela aluna não apresentou a situação final (Pn5), em que o autor retoma e faz um fechamento da história. Também não foi explicitada a moral (Pn Ω).

No que se refere à microestrutura textual, a aluna apresentou o texto em um único parágrafo e empregou três sinais de pontuação: dois pontos, travessão e ponto final. Mas os sinais não foram empregados corretamente. O texto apresenta, ainda, marcas da oralidade e palavras com letras faltando. O texto é parcialmente coerente e não há uso de conectores interfrasais.

ALUNO B

O aluno B, no momento da primeira produção textual, tinha 7 anos e 4 meses. O texto apresenta um título de acordo com a história. Quanto ao espaço, não está caracterizado onde ocorreu a história. Além disso, não foram utilizados marcadores espaciais. A história fala sobre a vida de um menino que possui uma espada e uma flecha e que adentrou na floresta. Ele estranhou, pois tudo era quadrado e lutou contra os malvados. Observa-se que não há a caracterização dos personagens, mas bem no final da história, há uma tentativa de estabelecer uma relação entre os personagens. O narrador iniciou a história utilizando o elemento “Era uma vez...”, mas não caracterizou o tempo. Isso mostra que o aluno ainda não desenvolveu bem a macroproposição Pn1.

O conflito gerador (Pn2) somente é visível no final da história, em função disso, não foi possível os personagens desenvolverem uma sequência de ações (Pn3), pois

a narrativa deu-se como finalizada. Tampouco houve uma resolução do conflito (Pn4), um final coerente (Pn5) e uma moral (Pn Ω).

O aluno também precisa desenvolver a microestrutura textual, pois ainda organiza o texto em um único parágrafo e emprega somente um sinal de pontuação, o ponto final. Escreve corretamente as palavras, sem erros ortográficos. O texto é coerente, mas o aluno não utilizou conectores interfrasais.

ALUNO C

Quando o aluno C realizou a primeira produção textual para esta pesquisa, estava com 7 anos e 9 meses. Observa-se que o texto produzido por ele possui um título de acordo com o que apresenta em seu enredo. Inicia a produção com o elemento “Era uma vez...”, mas não caracteriza a época/dia em que de fato ocorreu a história. Também não qualifica o espaço e não usa marcadores espaciais. Apresenta uma série de personagens, mas que não estabelecem relações coerentes entre si ao longo da narrativa. Dessa forma, entende-se que a macroproposição Pn1 não está bem definida para o aluno.

Não apresenta um conflito gerador (Pn2), não apresenta uma sequência de ações (Pn3), sendo assim, não tem como resolver o conflito (Pn4) devido a sua ausência. Dessa maneira, não apresenta um final coerente (Pn5) nem uma moral (Pn Ω).

Quanto à microestrutura textual, o aluno redigiu seu texto em um único parágrafo, não empregou nenhum sinal de pontuação, ainda escreve com marcas da oralidade e com falta de letras. Apresenta uma sequência de fatos entendíveis, mas não utiliza conectores interfrasais.

ALUNA D

A aluna, ao escrever seu primeiro texto para ser analisado nesta pesquisa, tinha 7 anos e 1 mês de idade. No que se refere à macroestrutura textual, a aluna apresenta um título coerente com a narrativa, mas não caracteriza o espaço tampouco utiliza marcadores espaciais. Inicia sua narrativa com o termo “Era uma vez...”, mas

não evidencia mais elementos temporais. Cita três personagens e tenta manter um relacionamento de ações entre eles.

Apresenta parcialmente um conflito gerador (Pn2), mas não consegue manter um foco coerente entre as ações (Pn3) que desenvolve em torno dele. Resolve o conflito (Pn4) e finaliza a narração (Pn5) de maneira simples, sem a empregabilidade de alegria e mistério. Além disso, não apresenta uma moral (PnΩ).

No que tange à microestrutura textual, a aluna organizou o texto em um único parágrafo. Não utilizou nenhum sinal de pontuação. Não consegue ainda fazer a segmentação das palavras corretamente. Quanto à escrita, o leitor consegue entender e compreender o enredo, mas não foi empregado nenhum conector interfrasal.

ALUNO E

O aluno E, com idade de 7 anos e 11 meses no momento da produção textual, escreveu um texto com apenas cinco linhas. O título da narrativa produzida possui coerência com o que escreveu. Não caracterizou o espaço e não fez uso de marcadores espaciais. Apresentou como personagens duas pessoas, sem nomeá-las e sem caracterizá-las. Iniciou o texto com o termo “Um dia numa noite”, já em um outro momento, utilizou o marcador de tempo “no dia seguinte”. Conclui-se assim, que o aluno soube, em parte, usar os termos da macroproposição Pn1.

No conflito gerador (Pn2), o aluno relatou que as duas pessoas se transformam em robôs, mas não desenvolve a maneira como chegaram a essa transformação. Após essa transformação, os robôs fazem uma batalha e ficam lutando (Pn3), tanto que morrem no mesmo dia (Pn4). Observa-se que, nas duas últimas macroproposições, o aluno não apresentou fatos que levaram os personagens a agir de tal maneira. A resolução do conflito, com a morte dos personagens, caracteriza-se também como o final da história (Pn5). A história não apresenta uma moral (PnΩ).

Quanto à microestrutura, o texto foi escrito em um único parágrafo composto por cinco linhas. Não possui sinais de pontuação. A narrativa apresenta-se, de certa forma, parcialmente coerente. O narrador utilizou, com frequência, o articulador “daí” para estabelecer conexão entre as ações. O aluno escreveu palavras com algumas trocas de letras, S/Z, Ç/SS.

ALUNA F

A aluna F, no dia da escrita da primeira produção textual para esta pesquisa, tinha 7 anos e 1 mês. Em sua narrativa, no que tange à macroestrutura, há coerência entre o título e a história. Mas não há indicação de onde se passa a história. Cita como personagens a cinderela e seu pai, uma mulher malvada, o rei do castelo, a madrasta Natacha e as filhas velhas. Como são bastantes integrantes da história, a aluna não informa detalhes sobre eles. Utiliza os marcadores temporais “Era uma vez”, “um dia”, “no dia seguinte”, “um dia”, “de manhã”.

O texto traz como conflito gerador (Pn2) a morte do pai de cinderela. Para dar sequência às ações (Pn3), a cinderela estava sozinha, quando entrou na casa uma mulher malvada. O rei do castelo convocou as moças para um baile, mas a madrasta deixou a cinderela trabalhando a noite toda, até que chegou a fada madrinha. A sequência de ações apresentada pela aluna mostrou-se confusa, porque ela utilizou muitos marcadores temporais, mas que acabaram atrapalhando a coerência e a lógica dos fatos. Não houve uma resolução do conflito (Pn4), porque a fada madrinha somente apareceu, o narrador não relatou o que ela fez para ajudar a cinderela, se ajudou ou não a princesa a ir ao baile do rei. O final (Pn5) e a moral (Pn Ω) não são visíveis na narrativa, pois não houve um fim coerente, tendo em vista a retomada das macroproposições Pn2, Pn3 e Pn4.

Chama a atenção, nesse texto, o fato de a aluna ter recontado uma história já conhecida por ela, o que possivelmente contribuiu para o uso de marcadores temporais e espaciais e também o grande número de personagens.

Quanto à microestrutura textual, a narrativa apresenta-se em um único parágrafo. Os sinais de pontuação foram utilizados de forma incoerente, foram usadas aspas para destacar as falas das personagens. A história é parcialmente coerente, há a presença do conector “então”. A aluna escreveu algumas palavras incorretamente, com troca e falta de letras.

ALUNA G

A aluna G, no momento da produção textual inicial, estava com 7 anos e 10 meses. Sua história, no que se refere à macroestrutura, apresenta um título de acordo com o que escreveu. Tem personagens, mas eles não estabelecem relações entre si.

No texto, é dito onde ocorre a história. A aluna iniciou sua produção com “era uma vez” e, após, usou “até um dia”.

O que a aluna apresenta como um conflito gerador (Pn2) está meio equivocada, pois não há uma relação deste fato com as sequências de ações (Pn3). A resolução do Pn2 não ocorreu de fato, sendo assim, o final da história não é coerente com os fatos narrados anteriormente.

A narrativa é estruturada em um único parágrafo, a aluna usou somente o ponto final no fim da narração. Na escrita das palavras, há troca e falta de letras. De modo geral, há um entendimento do que a aluna quis narrar, mas os fatos não estabelecem uma relação harmônica, além disso, ela não fez uso de conectores interfrasais.

ALUNO H

O aluno H, quando produziu sua primeira narrativa para compor o corpus deste trabalho, estava com 7 anos e 9 meses de idade. O texto apresenta um título de acordo com o que foi desenvolvido na história. A personagem principal é um menino que virou um monstro. A história apresenta parcialmente onde os fatos ocorrem e inicia com “Era uma vez...”.

Para caracterizar o Pn2, o narrador conta que um menino que foi picado por uma aranha virou um monstro. Mas o aluno não estabelece uma sequência de ações relacionadas ao conflito, somente descreve o que tem dentro da casa assombrada e, assim, um cara pega as armas e acaba matando um fantasma. Observa-se que não houve um final coerente com que o aluno apresentou no início da história.

Quanto à microestrutura textual, o texto é composto por um único parágrafo. Não há emprego de sinais de pontuação. Ainda há trocas de letras nas palavras. E, de forma geral, o texto apresenta-se parcialmente coerente, devido à falta de organização e de entrelaçamento das ações.

Analisadas individualmente as produções dos alunos participantes da pesquisa, elaborei um quadro-resumo, Quadro 1, que segue, para facilitar a visualização dos resultados encontrados.

Quadro 1 - Síntese dos Resultados da Primeira Produção Textual

PRIMEIRA PRODUÇÃO									
		ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E	ALUNO F	ALUNO G	ALUNO H
	Título	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.
Pn1	Espaço	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Somente cita o espaço, caracteriza muito pouco.	Somente cita o espaço, caracteriza muito pouco.
	Personagens	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, não os caracteriza e tenta estabelecer relações coerentes ao longo do texto.	Cita os personagens, caracteriza parcialmente e não estabelece relações coerentes ao longo do texto.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, não os caracteriza e tenta estabelecer relações coerentes ao longo do texto.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, não os caracteriza e tenta estabelecer relações coerentes ao longo do texto.
	Tempo	Não utiliza marcadores temporais, mas não caracteriza o tempo em que a história ocorreu.	Faz uso de um marcador temporal, mas não caracteriza em que tempo se passa a história.	Faz uso de um marcador temporal, mas não caracteriza em que tempo se passa a história.	Faz uso de um marcador temporal, mas não caracteriza em que tempo se passa a história.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais, mas não caracteriza o tempo.	Utiliza marcadores temporais em parte e não caracteriza o tempo.	Utiliza marcadores temporais em parte e não caracteriza o tempo.
Pn2	Conflito gerador	Tenta estabelecer um conflito	Tenta estabelecer um conflito	Não é visível um conflito	Tenta estabelecer um conflito	Tenta estabelecer um conflito	Tenta estabelecer um conflito	Tenta estabelecer um conflito	Tenta estabelecer um conflito

Pn3	Sequência de ações	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Não estabelece uma sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.
Pn4	Resolução do conflito	Resolve o conflito parcialmente.	Não resolve o conflito.	Não resolve o conflito.	Resolve o conflito parcialmente.	Resolve o conflito parcialmente.	Resolve o conflito parcialmente.	Não resolve o conflito.	Não resolve o conflito.
Pn5	Final da história	Não apresenta um final coerente.	Não apresenta um final coerente.	Não apresenta um final coerente.	Apresenta parcialmente um final coerente.	Apresenta parcialmente um final coerente.	Não apresenta um final coerente.	Não apresenta um final coerente.	Não apresenta um final coerente.
PnΩ	Moral da história	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
	Organização textual	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Não segmenta palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.
	Pontuação	Emprega alguns mas não usa corretamente.	Não utiliza.	Não utiliza.	Não utiliza.	Não utiliza.	Não utiliza.	Não utiliza.	Não utiliza.
	Coerência textual	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa um conector interfrasal.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa um conector interfrasal.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Tomando como referência os dados das primeiras produções, concluí que os alunos conseguem estabelecer um título de acordo com a narrativa. A grande maioria, todavia, ainda não construiu plenamente a concepção de espaço onde os fatos ocorrem, não consegue resolver o conflito (Pn4) e tampouco consegue manter uma coerência adequada, considerando as macroproposições anteriores. Nenhum dos alunos conhece a estrutura de um texto narrativo, quanto à paragrafação. Eles também não sabem utilizar os sinais de pontuação de maneira adequada. Como ainda se encontram em fase de alfabetização, muitos alunos fazem a troca de letras ou esquecem letras em palavras. Além disso, não conseguem fazer a segmentação de algumas palavras corretamente e escrevem com marcas da oralidade.

Outro aspecto a destacar nos textos são os desenhos, pois, logo após a escrita, cada aluno representou sua história através de um desenho. Luria (1988) aponta que o desenvolvimento da escrita da criança tem início muito antes do primeiro contato com o processo institucionalizado de aquisição da escrita. Para entender esse processo, ela percorre vários estágios, e o desenho é um deles.

Para Merèdieu (1979, p.09-10),

[...] engendrado pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada de um prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos.

A partir disso, é possível afirmar que o desenvolvimento do desenho está relacionado ao desenvolvimento da função simbólica da criança e, posteriormente, está relacionado ao desenvolvimento da linguagem e da escrita. Sendo assim, na medida em que a linguagem e a escrita vão evoluindo, o desenho também vai sofrendo modificações quanto à função que desempenha nos textos.

Os desenhos que as crianças fizeram para acompanhar seus textos nas produções iniciais revelam seu desejo de expressar ideias que ainda não eram capazes de expressar por meio de palavras. Contudo, a partir do mês de agosto de 2018, pôde-se perceber uma autonomia maior na escrita. Isto é, depois de agosto, as crianças não tiveram mais tanta necessidade de se expressar por meio de desenhos, uma vez que já eram capazes de expor suas ideias por meio de palavras. Em função das atividades desenvolvidas em cada um dos encontros, o olhar dos alunos foi se

tornando cada vez mais crítico e eles passaram a prestar mais atenção à escrita do que ao desenho e, assim, a escrita passou a ser sua principal forma de manifestação.

Cabe destacar que, durante a prática desenvolvida, não se priorizou nem a escrita nem o desenho, porque as duas linguagens são fundamentais para que os alunos se constituam como sujeitos de linguagem. Logo, coube a cada aluno escolher qual linguagem iria usar para promover a interlocução com o seu leitor.

4. 2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA REESCRITA DO TEXTO INICIAL

O processo de reescrita do texto inicial ocorreu no mês de maio, desde a primeira produção até então, passaram-se dois meses. No período que transcorreu entre uma produção e a outra, foram estudados alguns conceitos sobre a micro e a macroestrutura textual com os alunos. Acredito que os alunos já são capazes de compreender esse tipo de estrutura na faixa etária em que estão, porque, conforme Piaget (1975), encontram-se na fase das operações concretas. Nesse estágio, as crianças têm a capacidade de interiorizar as ações, ou seja, começam a realizar as operações mentalmente.

Após apresentar aos alunos a estrutura da sequência narrativa e trabalhar com eles os pontos mais emergentes de suas produções, no que se refere à micro e à macroestrutura textual, movimento que fez com que os alunos fossem aprendendo sobre o objeto de estudo e envolveu “deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente” (PIAGET, 1975, p. 72), solicitei a reescrita do primeiro texto.

O processo de reescrita fez com que houvesse a necessidade de fazer alterações nos textos, buscando adequá-los ao que tinha sido proposto. Dessa maneira, os alunos alteraram os objetos e os objetos produziram alterações nos alunos, porque os processos de consciência e de maturação levam à construção do conhecimento, pois “a partir do dado de observação relativo à ação, ele vai concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções ou eventuais substituições” (PIAGET, 1977, p. 199).

Isso posto, apresenta-se, a seguir, a análise da reescrita dos textos da primeira produção.

ALUNA A

Na reescrita da aluna A, o título da narrativa segue sendo coerente com a primeira produção. Dessa vez, a aluna destacou os elementos do Pn1, ou seja, caracterizou o espaço e os personagens, mas ainda não utilizou marcadores temporais. Comparando os dois textos, a aluna acrescentou outros assuntos. Na primeira versão, a bruxinha não era adorada pelas pessoas. Na segunda versão, ela vivia na Vila Terra Mágica e foi picada por uma cobra. Percebeu-se que houve uma mudança no enredo e de problemas da escrita para a reescrita.

A aluna incluiu, em sua história, como conflito gerador (Pn1), a picada de cobra. Em função da picada, a bruxinha viu a necessidade de viajar para Glaciê Chimerrvalle para se tratar. Nisso, veio uma ambulância para socorrê-la. Observou-se que houve uma sequência de ações com a finalidade de resolver o problema, tanto que aparece um médico que solicita exames e remédios e, posteriormente, a bruxinha cura-se. E, para finalizar a história, a bruxinha retoma seu destino para Vila Terra Mágica.

Comparando as duas produções, verifica-se que a aluna soube usar os conceitos de Pn1, Pn2, Pn3, Pn4 e Pn5 e conseguiu estabelecer uma boa relação com as ideias e os conceitos estudados em pouco tempo.

Quanto à questão da microestrutura textual, a aluna ainda compôs o texto em um único parágrafo, mas já empregou uma maior quantidade de sinais de pontuação, todavia, alguns ainda de forma inadequada. A aluna apresentou ainda troca de letras nas palavras. Em sua narrativa, ela tentou manter um diálogo entre os personagens e demonstrou maior coerência textual, fazendo uso de alguns conectores interfrasais.

ALUNO B

O texto reescrito pelo aluno B atingiu parcialmente os objetivos quanto ao uso da macroproposição Pn1, porque não caracterizou o espaço onde ocorre a história, somente relatou sobre um menino que era muito agitado e que foi para vários lugares, encontrou um animalzinho verde. Posteriormente, descreve-o e também um outro personagem, o *Manicraft*, já inserido na história, que explode. A polícia é chamada para atender o ocorrido.

No que diz respeito à macroestrutura, verifiquei que o aluno não conseguiu estabelecer uma sequência de ações coerentes em torno do personagem principal,

tanto que, a partir do Pn2, há a inserção de mais personagens. O aluno acabou esquecendo o que vinha propondo desde o início de sua história, ou seja, houve uma descontinuidade da sequência e da coerência das ações.

Quanto à microestrutura textual, o aluno continuou escrevendo um texto em um único parágrafo. Não entendeu ainda o processo da segmentação das palavras. Escreve palavras com marcas da oralidade. Empregou somente dois sinais de pontuação, o ponto final e uma vírgula. O texto, de modo geral, não está totalmente coerente, pois apresentou-se confuso na organização dos fatos e das ações dos personagens.

ALUNO C

O título apresentado na narrativa do aluno C está de acordo com o texto. Observou-se que o aluno cita inúmeros personagens, pouco os descreve e não consegue manter o foco em um só personagem para desenvolver o conflito. Quanto ao espaço, a narrativa ocorre em uma casa de Kung Fu. O aluno iniciou o texto com o termo “Era uma vez”, mas, no decorrer das ações, não utilizou mais marcadores temporais para dar sentido às transformações ocorridas.

Inicialmente, o aluno apresentou o conflito (Pn2), a destruição da casa pelo fogo e assim começou a luta das quatro tartarugas ninjas com os irmãos e com o pai. A sequência de ações (Pn3) desenvolve-se de forma incoerente, porque outros personagens vão se inserindo na história, o que acaba tornando a história incoerente. O final da história não retoma as personagens citadas no início do texto e não há um estabelecimento de relações coerentes no decorrer da narração.

Quanto à microestrutura, o texto ainda se apresenta em um único parágrafo. O aluno não empregou nenhum sinal de pontuação. Escreveu palavras com marcas da oralidade e usou muitos verbos no futuro. De modo geral, o aluno relatou uma sequência de ações desordenadas e incoerentes.

ALUNA D

A aluna modificou o título de seu texto, mas o atual ainda estabelece uma relação coerente com a reescrita. A história possui duas personagens, a mãe e sua

filha, que tinha o sonho de ser bailarina. A aluna iniciou sua produção com “Era uma vez...”, não demarcou o espaço onde os fatos são narrados.

A aluna apresentou como conflito (Pn2) a impossibilidade de a mãe realizar o sonho de ser bailarina. Mas a filha, muito insistente, vai até uma loja e compra a roupa para as aulas de balé. Ao chegar em casa, a mãe destrói a roupa da filha. Um dia, a mãe resolveu costurar novamente o que havia destruído e de tanto a filha implorar, a mãe resolveu deixá-la frequentar aulas de balé. E, para dar um fechamento a toda narração, as personagens acabam pedindo desculpas. Ela finaliza o texto com a moral da história de que a família é muito importante.

Observei que a aluna desenvolveu uma boa percepção das macroproposições Pn2, Pn3, Pn4, Pn5 e PnΩ.

Já na microestrutura do texto, a aluna ainda escreveu toda a história em um único parágrafo. Empregou somente o sinal de interrogação. Escreveu as palavras com marcas da oralidade, fez trocas de letras, não conseguiu ainda segmentar corretamente as palavras. Escreveu um texto coerente com ações e fatos condizentes e relacionados aos personagens principais.

ALUNO E

O aluno permaneceu com o mesmo título em sua narrativa. Citou os personagens: Espada-Chim e Espada Cortante, mas não os detalhou. Informou que ambos moram na mesma rua. Utilizou poucos marcadores temporais, entre eles, destaque “depois de dez minutos”, já os demais “daí” repetem-se ao longo do texto.

A história conta que, inicialmente, os dois personagens ouviram uma voz grossa dizendo que, se vencessem a luta, tornar-se-iam humanos novamente, caso contrário, teriam uma morte muito violenta e cruel. O aluno descreveu a sequência de ações em torno do objetivo proposto pela voz grossa, mas não resolveu o conflito (Pn4) inicial, tampouco finalizou a história, ou seja, não deixou claro na narrativa se os personagens conseguiram se tornar humanos ou não, simplesmente acabou a história relatando que ambos os personagens conseguiram cortar as paredes.

Para fazer a separação entre as macroproposições, o aluno deixou uma linha em branco entre os parágrafos. Ele repetiu inúmeras vezes a palavra “daí” para dar seguimento às ações. Empregou ponto de exclamação, ponto final, travessão e dois

pontos, alguns ainda de forma inadequada. Escreveu palavras com trocas de letras. Estabeleceu uma coerência textual razoável.

ALUNA F

A aluna permaneceu com o mesmo título em sua narrativa. Iniciou sua narrativa com “Era uma vez...”, posteriormente, descreveu os personagens e o local em que os fatos ocorrem. Caracterizou as passagens de tempo, utilizando o termo dias depois e então.

A aluna apresentou como Pn1 a morte do pai de Cinderela, a qual, para não ficar sozinha, resolveu morar com a madrasta. Um dia, o rei convidou as moças para uma festa no castelo. Nisso apareceu a fada madrinha e transformou a Cinderela em uma menina bem bonita, mas ela deveria estar de volta a casa antes da meia noite, caso contrário, a magia ia desaparecer. Como final da história e resolução do conflito, Cinderela dançou com o príncipe. Eles casaram e viveram felizes para sempre.

Na microestrutura, a aluna organizou o texto em três parágrafos e frases mais longas. Utilizou ponto final, dois pontos e travessão, em alguns casos, não conseguiu empregar os sinais de forma correta. Algumas palavras ainda foram escritas com trocas de letras ou com falta de letras. De forma geral, o texto está coerente com a sequência narrativa esperada.

ALUNA G

A aluna seguiu com o mesmo título em sua narrativa. Citou onde e quando ocorrem os fatos de forma superficial. Trouxe como personagem principal uma pequena sereia que vivia com seu pai e com suas irmãs.

Desenvolveu o conflito gerador (Pn2) a partir de uma picada de jiboia que a sereia levou. O médico falou à sereia que ia curá-la e assim ela voltou para casa. A história foi escrita de uma forma muito breve. A aluna poderia ter desenvolvido as ações decorrendo do conflito, mas ela partiu logo para o final da história.

Tanto na primeira produção como na reescrita, o texto é bem curto. A aluna não conseguiu organizar o texto em parágrafos e nem em frases. Utilizou somente o travessão e um ponto de interrogação. Em alguns casos, fez trocas de letras nas palavras. De certo modo, o texto apresenta-se parcialmente coerente.

ALUNO H

O aluno manteve o mesmo título nas duas produções. Apresentou como personagem principal um menino que foi picado por uma aranha. Referiu que os fatos ocorreram em uma casa assombrada em algum dia.

Como o menino foi picado pela aranha, ele se transformou em um monstro, então três caras queriam curá-lo e, para isso, foram à casa do monstro Geleca e curaram o menino com vinagre. Observei que o aluno trouxe um conflito e buscou resolvê-lo, mas não conseguiu expor de forma coerente as ações que foram desenvolvidas, além disso, os fatos transcorreram de uma maneira muito breve.

Quanto à microestrutura, o texto não está organizado em parágrafos e nem em frases. O aluno utilizou somente o ponto final. Ele escreveu palavras com falta de letras e com troca de letras. Não utilizou conectores interfrasais e a narrativa apresenta-se parcialmente coerente.

A análise geral da reescrita pode ser visualizada no Quadro 2 que segue.

Quadro 2 - Síntese dos Resultados da Reescrita da Primeira Produção Textual

REESCRITA DA PRIMEIRA PRODUÇÃO									
		ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E	ALUNO F	ALUNO G	ALUNO H
	Título	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.
Pn1	Espaço	Caracteriza o espaço e usa marcadores espaciais.	Não caracteriza o espaço e não usa marcadores espaciais.	Caracteriza parcialmente o espaço e usa alguns marcadores espaciais.	Caracteriza parcialmente o espaço e usa alguns marcadores espaciais.	Caracteriza parcialmente o espaço e usa alguns marcadores espaciais.	Caracteriza o espaço e usa marcadores espaciais.	Caracteriza parcialmente o espaço e usa alguns marcadores espaciais.	Caracteriza parcialmente o espaço e não utiliza marcadores espaciais.
	Personagens	Cita os personagens, caracteriza e estabelece relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza e estabelece relações coerentes.	Não caracteriza os personagens e estabelece relações coerentes ao longo do texto.	Cita os personagens, caracteriza e estabelece relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes.	Cita os personagens, caracteriza em parte e tenta estabelecer relações coerentes ao longo do texto.
	Tempo	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Não utiliza marcadores temporais e não caracteriza o tempo.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais e tenta caracterizar o tempo.	Utiliza marcadores temporais em parte e não caracteriza o tempo.
Pn2	Conflito gerador	Desenvolve um conflito.	Desenvolve parcialmente um conflito.	Desenvolve parcialmente um conflito.	Desenvolve um conflito.	Desenvolve parcialmente um conflito.	Desenvolve um conflito.	Desenvolve parcialmente um conflito.	Não desenvolve um conflito.

Pn3	Sequência de ações	Desenvolveu uma sequência de ações.	Não desenvolveu uma sequência de ações.	Desenvolveu parcialmente uma sequência de ações.	Desenvolveu uma sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Desenvolveu uma sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.	Estabelece parcialmente a sequência de ações.
Pn4	Resolução do conflito	Resolve o conflito.	Não resolve o conflito.	Resolve parcialmente o conflito.	Resolve o conflito.	Não Resolve o conflito.	Resolve o conflito.	Não resolve o conflito.	Resolve parcialmente o conflito.
Pn5	Final da história	Apresenta um final coerente.	Não apresenta um final coerente.	Apresenta parcialmente um final coerente.	Apresenta um final coerente.	Não Apresenta um final coerente.	Apresenta um final coerente.	Apresenta parcialmente um final coerente.	Apresenta parcialmente um final coerente.
PnΩ	Moral da história	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
	Organização textual	Não organiza o texto em parágrafos e nem em frases. Não segmenta as palavras.	Não organiza o texto em parágrafos e nem em frases. Não segmenta palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Não segmenta as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Não segmenta as palavras.	Organiza o texto parcialmente em parágrafos e segmenta parcialmente as palavras.	Organiza o texto parcialmente em parágrafos e segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases. Segmenta parcialmente as palavras.	Não organiza em parágrafos e nem em frases, não segmenta as palavras.
	Pontuação	Emprega alguns sinais de pontuação.	Não utiliza.	Não utiliza.	Utiliza alguns sinais de pontuação.	Utiliza alguns sinais de pontuação.	Utiliza alguns sinais de pontuação.	Utiliza alguns sinais de pontuação.	Não utiliza.
	Coerência textual	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, usa alguns conectores interfrasais.	Estabelece parcialmente um texto coerente, não usa conectores interfrasais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Com base no Quadro 2, é possível observar que os alunos continuam mantendo um título adequado a sua produção textual. Dois alunos conseguiram caracterizar o espaço e utilizaram marcadores textuais, enquanto cinco alunos atingiram parcialmente esse requisito e um aluno não conseguiu caracterizar o espaço em sua história. Quanto aos personagens, três alunos apresentaram e caracterizaram os personagens e mantiveram uma relação coerente ao longo do texto. Quatro alunos apresentaram os personagens, caracterizaram-nos, mas não estabeleceram uma sequência coerente com os fatos narrados e um aluno não conseguiu atingir o objetivo proposto. No que diz respeito ao uso dos marcadores temporais e à caracterização dos personagens, não houve grandes avanços na reescrita em relação à primeira produção, mantendo-se os mesmos índices de desempenho.

Em relação à macroproposição Pn2, três alunos atingiram esse objetivo, enquanto quatro ainda estão em fase de construção desse saber e um aluno não conseguiu atingir esse objetivo em sua produção, mantendo uma sequencialidade de ações. A resolução do conflito e o final da história são pontos a serem destacados, muitos alunos, ao chegarem nesse momento do texto, ainda não conseguiram compreender essas macroproposições e não estabeleceram uma relação de causa e resolução. Três alunos atingiram o que foi proposto, três alunos não conseguiram e dois alunos tentaram resolver parcialmente o conflito. Percebi que houve uma desestruturalização do que já havia sido construído pelos alunos, pois eles inseriram mais personagens, mas não conseguiram estabelecer uma coerência adequada com o que vinham narrando desde o início da história. A moral da história, como não é obrigatória no texto narrativo, não se faz ainda tão presente nas produções textuais dos alunos.

Quanto à estrutura textual, dois alunos buscaram escrever seus textos demarcando parágrafos, enquanto seis deles ainda escreveram o texto em um único parágrafo. Os oito alunos empregaram sinais de pontuação, mas nenhum deles utilizou-os de forma adequada. De modo geral, os oito alunos, em parte, buscaram estabelecer uma coerência em todo o texto, alguns utilizaram mais que um conector entre frases enquanto outros não usaram nenhum.

Isto posto, apresento, na sequência, uma breve comparação entre os resultados dos dois textos.

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE A ESCRITA INICIAL E A REESCRITA

Analisando o processo da primeira produção textual dos alunos e, depois, da reescrita desse texto, é possível observar alguns avanços pertinentes quanto à micro e à macroestrutura textual. A análise mostra que a maioria dos alunos não caracterizava o espaço em que os fatos eram narrados, em comparação, na reescrita, o número de alunos que caracterizaram o espaço da história elevou, tendo chegado à metade dos alunos. Todas as narrativas possuíam personagens, mas o que interessava nesse momento, era se o aluno tinha a capacidade de estabelecer relações coerentes entre os personagens ao longo da narrativa. Observei, a partir do Quadro 1, que, inicialmente, sete alunos tentaram estabelecer uma relação coerente, já na reescrita, apenas um aluno não estabeleceu uma relação adequada, três conseguiram estabelecer essa relação de forma satisfatória e quatro tentaram estabelecer. Sendo assim, observei que, na reescrita, houve uma melhora no entendimento dessa categoria textual. Quanto à utilização dos marcadores temporais, observei que não houve uma melhora na reescrita.

No que se refere à macroproposição Pn2, nenhum aluno inicialmente conseguiu expor, em sua narrativa, um conflito que desencadeasse uma série de ações ou fatos, muitos alunos escreveram uma sequência de ações aleatórias que não estavam vinculadas diretamente com a macroproposição Pn2. Com a reescrita, três alunos conseguiram atingir o objetivo, um ainda não atingiu e quatro atingiram parcialmente o que foi proposto.

No que tange à macroproposição Pn3, a que corresponde à sequência de ações em torno do conflito, a análise do primeiro texto mostrou que os alunos não sabiam dar sequência aos fatos, nenhum aluno conseguiu aplicar de forma adequada essa sequenciação, sete alunos tentaram escrever sequências coerentes para resolver o conflito inicial, mas, ao longo da narrativa, com a inclusão de outros personagens, acabaram perdendo o foco do Pn2. Com a reescrita, três alunos desenvolveram ações coerentes para chegar ao ponto máximo da história, mas quatro alunos ainda não entenderam de forma satisfatória o processo, necessitando de mais estudos.

No que se refere à resolução do conflito, na primeira produção textual, nenhum aluno atingiu plenamente esse objetivo, três alunos atingiram em parte. Já na segunda produção, três alunos conseguiram resolver o conflito, tomando como base a Pn2,

dois alunos conseguiram em parte e outros três ainda não conseguiram dominar essa macroproposição.

Quanto ao final da história, inicialmente, nenhum aluno conseguiu fazer um fechamento adequado, englobando as macroproposições Pn2, Pn3 e Pn4. Já na reescrita, três alunos conseguiram estabelecer essa relação, dois parcialmente e três ainda não atingiram o esperado.

Os maiores problemas ainda se concentram na microestrutura textual, mesmo que, ao longo dos módulos, todos encontros tenham tido como objetivo rever a questão da estrutura do texto, quanto a parágrafos e à estruturação de frases, emprego adequado dos sinais de pontuação, estabelecimento de um texto mais coeso e coerente, para que o leitor possa entender o que está sendo escrito.

4. 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ÚLTIMA PRODUÇÃO TEXTUAL

A última produção textual foi realizada no mês de dezembro de 2018. Os alunos estavam muito empolgados com as aprendizagens construídas ao longo deste estudo. Muitos relataram que tinha sido um ano produtivo e de entendimento sobre o desenvolvimento do texto narrativo, uma vez que tomaram ciência das características e da estrutura desse tipo de texto.

A seguir, apresenta-se a análise da última produção textual de cada aluno, refletindo sobre as aprendizagens que as crianças alcançaram nessa última produção, tendo como objetivo sistematizar as aprendizagens construídas ao longo do ano.

ALUNA A

A aluna A iniciou seu texto apresentando o local onde se passa a narrativa, os personagens e o que eles fariam. Isso mostra que ela conseguiu desenvolver adequadamente a macroproposição Pn1, conforme propõe a teoria da sequência da narrativa. O título proposto está de acordo com que narra em seu texto. No segundo momento, ela apresentou o conflito: a fada teria que salvar sua amiga Mili, mas, para isso, deveria passar pelo tubarão Joca. Para conseguir vencer esse conflito, a fada Lilou fez uma fórmula mágica que a tornou invisível, para que o tubarão não pudesse devorá-la. Ela tomou a fórmula mágica e salvou sua amiga. Por meio dessa pequena

síntese da história, pode-se perceber que a aluna conseguiu empregar muito bem as macroproposições Pn2, Pn3, Pn4 e Pn5, apresentou uma complicação, após desenvolveu ações para superar essa complicação, finalmente conseguindo resolvê-la, dando um final coerente ao que vinha narrando.

De modo geral, a aluna conseguiu estruturar bem seu texto, atendendo à sequência da narrativa. Esteticamente, o texto está bem organizado em parágrafos. Foram empregados vários sinais de pontuação, entre eles: dois-pontos, travessão, exclamação, interrogação, reticências, vírgula e ponto-final. A aluna também fez uso de conectores interfrasais, dando a entender que os fatos estavam ocorrendo sequencialmente.

ALUNO B

Em uma análise geral, observa-se que o aluno B redigiu uma história confusa, pois não há harmonia nem fluidez em seu texto, mas as ideias que apresenta estão de acordo com a proposta da sequência da narrativa. No primeiro parágrafo, ele nomeou o lugar, os personagens e informou quando a narrativa ocorreu. Em um segundo momento, relatou que o sonho do personagem cavalheiro era se tornar muito forte e que ele estava lutando com um macaco também muito forte. O cavalheiro foi derrotado.

A história ocorre no planeta dos macacos. Lá há muitas árvores e um tesouro mágico que fica em uma pirâmide. O cavalheiro não tinha a chave da pirâmide. Ele colocou a mão na porta e, do nada, ela se abriu e, assim, conseguiu pegar as chaves que abriram o restante das portas. No quarto parágrafo, um inimigo gigante entra na pirâmide e começa a lutar com o cavalheiro. O cavalheiro tem somente uma espadinha, mas, mesmo assim, conseguiu derrotar o gigante. O menino finalizou sua narrativa contando que, no outro dia de manhã, o sol bateu na janela do cavalheiro, o galo cantou no planeta dos macacos e viu que tudo isso não passava de um sonho.

Tendo como base as macroproposições da narrativa, é possível dizer o aluno as empregou em seu texto, mas não conseguiu manter uma relação estável quanto à organização e à sequencialidade das ações, pois, em cada parágrafo, ele apresentou uma nova situação.

Quanto à microestrutura textual, o aluno empregou somente o ponto-final e a vírgula. O último parágrafo não ficou organizado de acordo com o esperado, mas o aluno fez uso de alguns conectores interfrasais.

ALUNO C

O aluno C iniciou seu texto relatando que era uma vez um homem que vivia bem longe da terra em que nasceu, o nome dele é Marcelo. Hoje ele mora em uma ilha e lá tem telefone. De forma bem breve, o aluno apresentou os elementos da macroproposição Pn1. O segundo parágrafo inicia com o conector *então*, usado para contar que Marcelo resolveu ligar para seu amigo, que queria tornar-se rei, ele vivia em uma praia encantadora e era rico. Observa-se que, nesse momento, o aluno situa o leitor diante do início de uma complicação (Pn2).

Dando continuidade às ações que se desenvolveram em torno do Pn2, relata, no terceiro parágrafo, que o amigo rico mandou um submarino vir buscar Marcelo, mas, no trajeto, avistou um tubarão que estava tentando quebrar o transporte aquático.

Para resolver essa complicação, a macroproposição Pn3 caracteriza-se pela ordem dada ao motorista: entrar rápido no submarino. Em função disso, o tubarão voltou para perto da areia. E, como resolução final (Pn4), o pescador acaba matando o tubarão. No final da narrativa (Pn5), Marcelo e seu amigo viveram tranquilos e felizes.

De forma geral, o texto mostrou-se coerente com os fatos narrados. O título empregado pelo aluno está de acordo com o que propôs em sua narrativa. Empregou vários sinais de pontuação de forma correta. Estabeleceu uma boa organização textual quanto a parágrafos e frases. Usou vários conectores interfrasais, dando ao texto certa fluidez e uma passagem harmoniosa dos fatos.

ALUNA D

A aluna D intitulou seu texto “O tesouro”. Em seguida, apresentou uma personagem (a princesa) que quer encontrar um tesouro antigo. De repente, o telefone tocou. Observa-se que a aluna não explicou onde a história se passa no primeiro parágrafo, somente apresentou a personagem principal e disse quando ocorreu a

história “Era uma vez...”. Em seguida, a princesa recebeu um telefonema e foi convidada a vir ao castelo, mas não fica claro quem a convidou. A aluna relatou que o castelo era mal-assombrado. Enquanto isso, um dragão a espionava e a princesa tinha que transformá-lo para que se tornasse um dragão do bem.

No quarto parágrafo, a princesa avista uma fada metade moça e metade sereia. As duas entram no castelo e conseguem fazer o dragão ficar do bem. Muito tempo depois, a princesa encontra o tesouro antigo.

De modo geral, a aluna não conseguiu desencadear um conflito e tentar resolvê-lo ao longo da narrativa, ela simplesmente relatou uma situação. O texto não estabelece uma relação coerente entre as macroproposições.

Quanto à microestrutura textual, a aluna ainda utiliza muitas marcas da oralidade: *assombrado; transformou; vio, entrarão*; também apresenta problemas de segmentação de palavras: *tran-sfoumou*; e erros de ortografia: *cereia, conceguiram, faser*. Quanto à organização textual, ainda não estabelece um texto esteticamente organizado em parágrafos e nem sempre empregou corretamente os sinais de pontuação.

ALUNO E

O título do texto do aluno E foi “A descoberta de um castelo abandonado”. No primeiro parágrafo, ele contou quando e onde se passa a história e apresentou os personagens envolvidos. Conseguiu caracterizar bem a primeira macroproposição Pn1. Para dar início ao Pn2, utilizou o conector interfrasal então, ou seja, começou a desenvolver o conflito que viria a surgir: quem entrasse no castelo estava sujeito a morrer.

E, assim, o aluno envolveu os personagens em um diálogo. Após, um dos personagens encontrou uma pista misteriosa que o levou a uma poção mágica, que o deixou muito forte. Ele bebeu a poção e conseguiu derrotar o ogro. Mas o ogro tentou se defender. O aluno desenvolveu uma série de ações, caracterizando o Pn3. E, para dar um fechamento às ações desencadeadas, o aluno trouxe, na macroproposição Pn4, um duende que lançou um feitiço e transformou o ogro em um rato. O menino finalizou a narração com alegria e pôs fim ao conflito entre os personagens. O aluno conseguiu manter uma relação coerente entre os fatos desde o início da narrativa.

Quanto à microestrutura textual, o aluno empregou vários sinais de pontuação, utilizou conectores interfrasais e manteve uma boa organização textual. De modo geral, conseguiu atingir os objetivos esperados quanto à estrutura da narrativa, tanto micro como macro estruturalmente.

ALUNA F

A aluna F iniciou seu texto, na macroproposição Pn1, caracterizando o espaço onde ocorre a história e quando ela acontece. Em seguida, citou a personagem e a caracterizou: uma fada que vivia nas profundezas do mar, ao invés de ter asas, tinha cauda. Já nas etapas seguintes, Pn2, a aluna usou, no início do parágrafo, o termo “Um dia’, a bruxa descobre tudo e disfarçou-se de jovem e foi até a casa da fadinha”. Essa expressão marca o surgimento de um problema. E, ao desenrolar o problema, a macroproposição Pn3 caracteriza-se pela entrega do pozinho enfeitiçado e pelo desmaio da fada. O pai da fada percebeu toda a situação e chamou a princesa.

Para resolver a situação, na macroproposição Pn4, a aluna trouxe a intervenção da princesa, a qual elaborou um plano secreto para a bruxa nunca mais vir à casa da fada. E, para finalizar a história, na macroproposição Pn5, meses depois, um balão mágico aterrissou na água e a fada encontrou seu amor. Assim ela deixou de ter cauda e voltou a ter asas para voar com ele. De modo geral, a aluna conseguiu fazer um bom entrelaçamento das macroproposições. Com o uso de conectores interfrasais, conseguiu estabelecer coerência entre os fatos narrados.

Quanto à microestrutura textual, esteticamente, a aluna teve uma boa organização quanto aos parágrafos, ela usou sinais de pontuação e segmentou palavras.

ALUNA G

A aluna G estabeleceu um título para seu texto de acordo com o que narrou. Caracterizou a macroproposição Pn1, relatando que, uma vez, nas profundezas do mar, havia uma sereia chamada Lara, uma bruxa má e uma fada inteligente. Observa-se que a aluna atendeu aos requisitos iniciais da primeira etapa do texto narrativo. Após, iniciou a complicação, Pn2, utilizando a conjunção “mas”, dando a entender que

um problema estava surgindo: a bruxa matou a sereia e deixou um bilhete premiado e enfeitado de loteria, para que não acordasse mais.

Dando seguimento às ações, para a possível resolução do conflito, Pn3, a fada interveio para salvar a vida da sereia e lançou um pó mágico. Tendo o problema resolvido, Pn4, a sereia acordou novamente. Para finalizar toda a história, Pn5, a aluna relatou que a sereia era muito amada por todos da profundidade do mar e sempre quis encontrar seu amor.

É possível observar que a aluna conseguiu atingir o entendimento da sequência da narrativa, empregando com objetividade as macroproposições estudadas. Quanto à microestrutura do texto, observa-se que os parágrafos estão alinhados, que a aluna usou diversos sinais de pontuação e os empregou corretamente. Ela empregou também conectores frasais, mas ainda possui alguns erros de ortografia.

ALUNO H

O título do texto do aluno H foi “Um inimigo pra matar”. Quanto à macroestrutura, o aluno apresentou, na macroproposição Pn1, os personagens, o lenhador Stivy e um amigo mágico, os quais tinham uma pista misteriosa que os levava para uma floresta escura. Como conflito desencadeador da narrativa, tomou como base o sonho de Stivy de voltar a ser bebê. A pista que o levava a essa transformação estava sob os cuidados de um dragão. As ações, Pn3, desenvolvidas para resolver esse conflito tiveram a ajuda do mágico, que deu um feitiço. Assim Stivy virou um herói e conseguiu ver no escuro da floresta e matou o dragão. A morte do dragão resume a resolução do conflito e, para finalizar, Stivy conseguiu virar bebê. O aluno empregou as cinco macroproposições de acordo com a sequência da narrativa, mas não buscou descrever muitos detalhes em sua narrativa, portanto, o texto é bem sucinto.

Quanto à microestrutura textual, o aluno apresentou marcas de oralidade: floresta, problema; empregou conectores frasais e, esteticamente, conseguiu empregar corretamente os parágrafos e os sinais de pontuação.

A análise geral da produção final pode ser visualizada no Quadro 3 que segue.

Quadro 3 - Síntese dos Resultados da Última Produção Textual

ÚLTIMA PRODUÇÃO TEXTUAL									
		ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E	ALUNO F	ALUNO G	ALUNO H
	Título	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.	Está de acordo com o texto.
Pn1	Espaço	Caracteriza e demarca o espaço: uma praia encantadora.	Caracteriza e demarca o espaço: planeta dos macacos.	Caracteriza e demarca o espaço: ilha.	Nomeia o espaço no segundo parágrafo: castelo.	Caracteriza e demarca o espaço: castelo abandonado.	Caracteriza e demarca o espaço: profundezas do mar.	Caracteriza e demarca o espaço: profundezas do mar.	Cita o lugar ao longo do texto, mas não o descreve.
	Personagens	Nomeia e estabelece relações com os personagens.	Nomeia e estabelece relações com os personagens.	Nomeia e estabelece relações com os personagens.	Cita inicialmente somente um personagem.	Nomeia e estabelece relações com os personagens.			
	Tempo	Era uma vez.	Era uma vez, de manhã.	Era uma vez.	Era uma vez.	Era uma vez.	Era uma vez.	Era uma vez.	Era uma vez.
Pn2	Conflito gerador	Demarca o conflito.	Apresenta um conflito.	Apresenta um conflito.	O conflito não se faz visível de início.	Apresenta um conflito.	Apresenta um conflito.	Apresenta um conflito.	Apresenta um conflito.
Pn3	Sequência de ações	Desenvolveu uma sequência de ações.	Desenvolveu uma sequência de ações.	Desenvolveu uma sequência de ações.	Desenvolveu uma sequência de ações mas não tem relação direta com o conflito.	Desenvolveu uma sequência de ações.			

Pn4	Resolução do conflito	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito.	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito de forma coerente.	Resolve o conflito de forma coerente.
Pn5	Final da história	O final da história faz uma retomada geral do enredo.	O final da história faz uma retomada geral do enredo.	O final da história faz uma retomada geral do enredo.	Apresenta um final coerente.	Apresenta um final coerente.	O final da história faz uma retomada geral do enredo.	Apresenta um final coerente.	Apresenta um final coerente.
Pn Ω	Moral da história	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
	Organização textual	Apresenta parágrafos.	Apresenta na sua grande maioria uma organização boa.	Apresenta parágrafos.	Ainda não consegue organizar de forma harmoniosa os parágrafos.	Apresenta parágrafos.	Apresenta parágrafos.	Apresenta parágrafos.	Apresenta parágrafos.
	Pontuação	Empregou corretamente.	Empregou corretamente.	Empregou corretamente.	Nem sempre empregou corretamente.	Empregou corretamente.	Empregou corretamente.	Empregou corretamente.	Empregou corretamente.
	Coerência textual	As ações estão coerentes.	As ações estão coerentes.	Apresenta uma coerência lógica dos fatos.	As ações estão coerentes.	Estabelece uma coerência entre os fatos.	Estabelece uma coerência entre os fatos.	Estabelece uma coerência entre os fatos.	Estabelece uma coerência entre os fatos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

No Quadro 3, é possível visualizar que a grande maioria dos alunos teve um entendimento quanto à estrutura do texto narrativo. O título que os alunos colocaram em suas produções textuais está de acordo com o que escreveram. Na macroproposição Pn1, todos os alunos apresentaram o espaço e o caracterizaram, somente um aluno não detalhou muito o espaço e o tempo. Todos eles iniciaram a sua narrativa com “Era uma vez...”. Quanto aos personagens, todos os citaram e atribuíram-lhes características. Sendo assim, ficou evidente que os alunos entenderam a primeira macroproposição do texto narrativo.

Quanto à macroproposição Pn2, a que se refere ao conflito gerador ou ao desencadeamento de uma complicação, sete alunos apresentaram o conflito já no segundo parágrafo de um modo fácil de ser identificado pelo leitor, enquanto um aluno descreveu-o somente no terceiro parágrafo, o que não é um problema.

Após apresentar um conflito, deve-se buscar sua resolução, que é a macroproposição Pn3, que se caracteriza pelas (re)ações ou pela avaliação. Nesse caso, todos os alunos conseguiram estabelecer uma sequência de ações coerentes para resolver o conflito provocado pelos personagens, na última macroproposição (Pn4). O desencadeamento das ações e reações pautou-se na linearidade do tempo versus a duração das ações. Para isso, os alunos sentiram a necessidade de empregar conectores frasais. E, por último, na situação final (Pn5), todos os alunos conseguiram estabelecer um fechamento condizente com o que vinham narrando desde o início do texto, fizeram um fechamento de acordo com o esperado. Já a moral da história (Pn Ω), como não é um requisito obrigatório nas sequências narrativas, na última produção textual, nenhum aluno fez questão de destacá-la.

No que se refere à microestrutura do texto, sete alunos conseguiram empregar de forma correta os parágrafos, enquanto uma aluna ainda tem a necessidade de se apropriar melhor desse requisito. A grande maioria conseguiu fazer a devida segmentação das palavras, poucos apresentaram palavras escritas com marcas de oralidade e erros de ortografia.

Isto posto, apresenta-se a seguir, a comparação entre a produção inicial e a reescrita com a produção final.

4.5 COMPARAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DO TEXTO INICIAL E DA REESCRITA COM A DO TEXTO FINAL

Nesta seção, comparam-se os resultados da análise da primeira produção textual e da reescrita com os da produção final. A intenção é mostrar os avanços que os alunos obtiveram durante o ano letivo com a aplicabilidade da sequência didática.

No que diz respeito à situação inicial, Pn1, nos textos iniciais, os alunos apresentaram os personagens no início da narrativa, mas não conseguiam manter uma relação de coerência até o final entre eles, na produção final, eles apresentaram, nessa mesma sequência, os personagens e, ainda, demarcaram o espaço e o tempo da narração. Percebeu-se que os alunos, inicialmente, sempre incluíam mais personagens ao longo da narração e, com isso, perdiam o foco e acabavam deixando alguns de lado, esquecidos, devido à grande quantidade de personagens. Na última produção, o número de personagens não ultrapassou três. Também não foram mais incluídos novos. Assim, conseguiram estabelecer relações e ações mais coerentes ao longo de todo o texto.

Tanto na escrita inicial como na reescrita, os alunos não usaram muitos marcadores temporais. Na produção final, percebeu-se que o uso ficou mais significativo, destacando-se, entre eles, os marcadores: era uma vez, um dia, meses depois, enquanto isso, logo após, então, muito tempo depois, de repente.

Quanto à macroproposição Pn2, no texto inicial, nenhum aluno conseguiu expor o conflito de forma clara e objetiva. Na reescrita, três alunos conseguiram melhorar esse aspecto. Na produção final, depois de sete meses de estudo e reflexão, os alunos tiveram um melhor entendimento dessa macroproposição, pois, inicialmente, os alunos escreviam uma sequência de ações aleatórias e não estabeleciam vínculos entre as ações, nem mesmo com os personagens, o que não ocorreu mais.

Na primeira produção e também na reescrita, os alunos acabaram perdendo a sequencialidade dos fatos na macroproposição Pn3 e, com a inclusão de novos personagens ao longo da narrativa, acabaram perdendo o foco da Pn2. Na produção final, observou-se que os alunos tiveram um melhor entendimento quanto a essa macroproposição, não incluíam mais personagens, depois dos citados no início da narrativa, justamente para que a narração ocorresse em torno deles e para que não perdessem o foco do que vinham narrando.

Quanto à macroproposição Pn4, que se refere à resolução do conflito, inicialmente, os alunos não conseguiram manter um fechamento adequado e coerente para o conflito proposto e chegaram ao fim da narração com um outro enredo. Já na produção final, os alunos estavam mais atentos e buscaram resolver a Pn2.

Na macroproposição Pn5, todos os alunos conseguiram, no texto final, redigir um final mais adequado, levando em consideração as macroproposições anteriores, visto que, inicialmente, não dominavam esse conhecimento e não conseguiam distinguir a macroproposição Pn4 da macroproposição Pn5. No texto final, na macroproposição Pn5, buscaram dar uma retomada geral para que a história tivesse mais sentido e coerência.

Como foi citado na análise do texto inicial e na da reescrita, os alunos ainda tinham muitas fissuras quanto à questão da microestrutura textual. Ao longo do ano, com o estudo do texto narrativo e com a aplicação da sequência didática, foi possível detectar que os alunos tiveram uma maior organização quanto aos parágrafos, empregaram mais sinais de pontuação em seus textos e de forma adequada. Buscaram estruturar melhor as frases, segmentaram melhor as palavras e poucas vezes não souberam usar a ortografia correta. Um aluno ainda emprega bastantes palavras com apoio na oralidade, mas ele está em atendimento fonoaudiológico desde os três anos de idade. Contudo, no geral, tomando como base as primeiras produções e a última, observou-se uma melhora significativa nas produções textuais.

Esse avanço pode ser explicado a partir de Piaget (1978), segundo o qual, o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem é um processo contínuo. Ele ocorre em uma sucessão constante, independentemente da idade do indivíduo, variando, contudo, conforme o grau de inteligência ou do meio social (PIAGET; LNHELDER, 1978, p.131). Ainda, de acordo com Piaget e Lnhelder, “as estruturas de um conjunto são integrativas e não substituem umas às outras, cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde” (PIAGET, LNHELDER, 1978, p.132). Analisando-se o estudo da sequência da narrativa, realizado por meio da sequência didática, é possível constatar que alguns alunos conseguiram entender de forma mais tranquila e mais rápida a proposta de trabalho, enquanto outros demoraram mais tempo, mas todos avançaram em seus conhecimentos. Esse desenvolvimento diferenciado pode ter se dado em função do meio social e das experiências vivenciadas por cada indivíduo, que foram diferentes.

Isso é, as reações individuais das crianças, apresentadas em seus textos, derivam do que vivenciaram no meio escolar, ao longo do ano. Cada uma delas desenvolveu, por meio da SD, aprendizagens e conteúdo que desenvolveram seu potencial de entendimento da sequência da narrativa. Esse desenvolvimento, além disso, foi possível na medida que as crianças foram acrescentando novos conhecimentos aos que já tinham, na busca do equilíbrio entre as estruturas já adquiridas e o meio, ou seja, na medida que o tempo ia passando, os alunos iam construindo novas aprendizagens, as quais, por sua vez, ocuparam espaços das aprendizagens construídas até então pelos alunos, melhor, ao aprender novos conteúdos, as estruturas iam se readaptando e tomando novas formas e assim novas aprendizagens iam se construindo. Conforme Piaget (1967, p.14), cada estágio de desenvolvimento “constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa”.

Por fim, cabe destacar, ainda, a maturação, que também é uma condição básica e necessária para a construção da aprendizagem e para a formação contínua, através de experiências adquiridas durante os estágios de desenvolvimento. No caso deste trabalho, as experiências estão relacionadas aos conteúdos que os alunos construíram e aprenderam durante esse período, tendo a capacidade de abstrair as assimilações das propriedades estudadas. A interação do aluno e a transmissão social também foram fundamentais nesse processo, pois o contexto é um dos espaços mais favoráveis para receber informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir da aplicabilidade da sequência didática com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental visou ao desenvolvimento da escrita de textos narrativos, contudo, é pertinente destacar que é necessário o professor tomar consciência de que o conhecimento prévio do aluno é imprescindível para a construção de novas aprendizagens, pois, a partir desses conhecimentos, o professor pode planejar melhor e levar em consideração o que o aluno sabe a respeito da estrutura do texto, dos elementos coesivos, dos personagens, ou seja, sobre as macro e micro proposições textuais necessárias para constituir o texto narrativo. Dessa forma, é importante destacar que a intervenção do professor faz a diferença na qualidade das produções dos alunos, pois, a cada encontro, a partir das lacunas que os alunos encontram em determinadas situações, a intervenção e o diálogo são fundamentais para a reestruturação dos saberes até então construídos pelos alunos.

O processo de construção do texto narrativo pelos alunos é algo que deve ser construído de forma processual. Para tanto, é necessário que o professor tenha um planejamento flexível, pois nem todos os alunos conseguem entender e estruturar determinado saber em uma só aula, pois o saber referente às macroproposições parece ser realmente efetivado no momento em que o aluno souber pôr em prática o que aprendeu.

No que tange ao objetivo geral desta pesquisa, o qual era a elaboração e a aplicação de uma sequência didática, pode-se dizer que, durante a aplicação da SD, cada módulo desenvolvido com os alunos teve a finalidade de estudar e aprofundar os conhecimentos quanto à micro e à macroestrutura textual, tomando como base a sequência da narrativa de Adam (1992) e a proposição da SD de Schneuwly; Dolz; Noverraz (2004), para fundamentar e validar o trabalho.

A aplicação da SD fornece ao professor uma forma de avaliar o desempenho e a construção da aprendizagem de cada aluno, tanto em grande grupo como individualmente. Assim, é possível ter um melhor acesso ao que realmente o aluno sabe e o que ainda necessita ser aprofundado em seus estudos.

Tendo como foco a aplicação da SD e a análise e compreensão do como ocorre o processo da construção da aprendizagem da escrita de textos narrativos com base na teoria piagetiana, observou-se que, com os dados coletados até o momento, foi possível realizar um trabalho sistemático com base na aplicação da sequência

didática, pois os problemas que os alunos apresentaram permitiram estruturar cada módulo com a finalidade de trabalhar os pontos mais fracos quanto à estruturação de um texto. Além disso, englobou-se, na aplicação dos módulos, um trabalho mais focado nas necessidades, revendo, a cada encontro, o que o aluno mais necessitaria aprender. De acordo com a teoria piagetiana, o conhecimento constrói-se na interação do sujeito com o objeto, tendo em vista que as estruturas não estão pré-formadas dentro de cada criança, mas são construídas uma após a outra, por isso a importância de desenvolver um trabalho em etapas.

Os textos iniciais dos alunos não possuíam coerência e uma estrutura adequada ao texto narrativo, a partir da intervenção da professora e de um estudo sistematizado a partir da aplicabilidade da SD, foi possível observar avanços significativos nas produções textuais, tanto micro como macro estruturalmente.

Mediante o exposto, foi possível constatar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados com êxito, os alunos tiveram um melhor entendimento acerca do texto narrativo e conseguiram desenvolver histórias mais coerentes e de acordo com as proposições apresentadas por Adam (1992).

As práticas e as considerações abordadas neste trabalho de pesquisa são muito importantes para os professores em exercício ou para aqueles que optarem pela profissão, principalmente para aqueles que irão atuar no Ensino Fundamental, pois é fundamental que os docentes se apropriem das ideias e da teoria apresentadas por Jean Piaget, Michel Adam e Schneuwly; Dolz; Noverraz, para o desenvolvimento de suas futuras aulas, no que se refere, especificamente, à produção do texto narrativo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Bernadete. Bernadete Abaurre. In: XAVIER, Antonio Carlos; Cortez, Suzana (ORGs.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: parábola Editorial, 2003.
- ADAM, Jean-Michel. **Le textes**: types ET prototypes. Paris: Nathan, 1992.
- _____; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Tradução: Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.
- _____. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 110-135.
- BRITTO, Luiz Percival Lemes. Em terra de surdos-mudos um estudo sobre condições de produção de textos escolares. In: Org: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: Org: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. O impacto da leitura para o aprendiz adulto. **Revista Pátio**. 2005, fevereiro/abril, Ano IX, nº.33, p. 14, 15, 16, 17.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Lev Semenovich Vigotsky; Alexander Romanovich Luria; Alexis N. Leontiev. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Seleção e apresentação de José Cipolla et alii. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.
- MERÈDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

PIAGET, Jean. **Development and learning**. Journal of Research in Science Teaching, New York, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). **Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

_____. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982a.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982b.

_____. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

POERSCH, José Marcelino. **A leitura como fonte de saber linguístico**: processos cognitivos. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.36, n. 3, set. 2001, p. 401-407.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. Chapeuzinho azul. In: TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos**. Objetiva, 2010.

TUCCI, Willian. A rebelião da pontuação. São Paulo: Scipione, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Planilha de acompanhamento com as categorias de análise dos textos narrativos dos alunos

Aluna A

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X		X			X		
	Utiliza marcadores espaciais		X		X			X		
Personagens	Caracterização dos personagens			X	X			X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X	X			X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais		X				X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X	X			X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X	X			X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito			X	X			X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X		X			X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X			X		X		
	Faz a devida segmentação das palavras			X		X		X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente			X			X	X		

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X				X	X		

Aluno B

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X			X		X		
	Utiliza marcadores espaciais		X			X		X		
Personagens	Caracterização dos personagens		X				X	X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X			X	X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X			X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X			X	X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X		X		X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito		X			X		X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X			X		X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X			X				X
	Faz a devida segmentação das palavras		X			X		X		

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X			X		X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X				X	X		

Aluno C

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X				X	X		
	Utiliza marcadores espaciais		X				X	X		
Personagens	Caracterização dos personagens			X			X	X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa		X				X	X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X		X		X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X			X		X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito		X				X	X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador		X				X	X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito		X				X	X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X				X	X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X			X		X		
	Faz a devida segmentação das palavras		X			X		X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X			X		X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X				X	X		

Aluna D

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
		X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X				X	X		
	Utiliza marcadores espaciais		X				X	X		
Personagens	Caracterização dos personagens			X	X			X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X	X			X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X			X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X	X			X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X	X			X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito			X	X			X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa			X	X			X		

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
	Apresenta uma moral		X		X				X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X			X				X
	Faz a devida segmentação das palavras		X			X		X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X				X			X
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X				X	X		

Aluno E

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X				X	X		
	Utiliza marcadores espaciais		X				X	X		
Personagens	Caracterização dos personagens		X		X			X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X		X		X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X			X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu			X			X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X			X	X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X			X	X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito			X		X		X		

Categories	Indicators	Production initial			Rewritten			Production final		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa			X		X		X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X				X	X		
	Faz a devida segmentação das palavras		X				X	X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X				X	X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos			X			X	X		

Aluna F

Categories	Indicators	Production initial			Rewritten			Production final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço		X		X			X		
	Utiliza marcadores espaciais		X		X			X		
Personagens	Caracterização dos personagens			X	X			X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X	X			X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais	X			X			X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X	X			X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X	X			X		

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito		X		X			X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X		X			X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X				X	X		
	Faz a devida segmentação das palavras		X				X	X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X				X	X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos			X			X	X		

Aluna G

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço			X			X	X		
	Utiliza marcadores espaciais			X			X	X		
Personagens	Caracterização dos personagens			X			X	X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X			X	X		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X			X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		

Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X			X	X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X			X	X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito		X			X		X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X		X			X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X				X	X		
	Faz a devida segmentação das palavras		X				X	X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X				X	X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X				X	X		

Aluno H

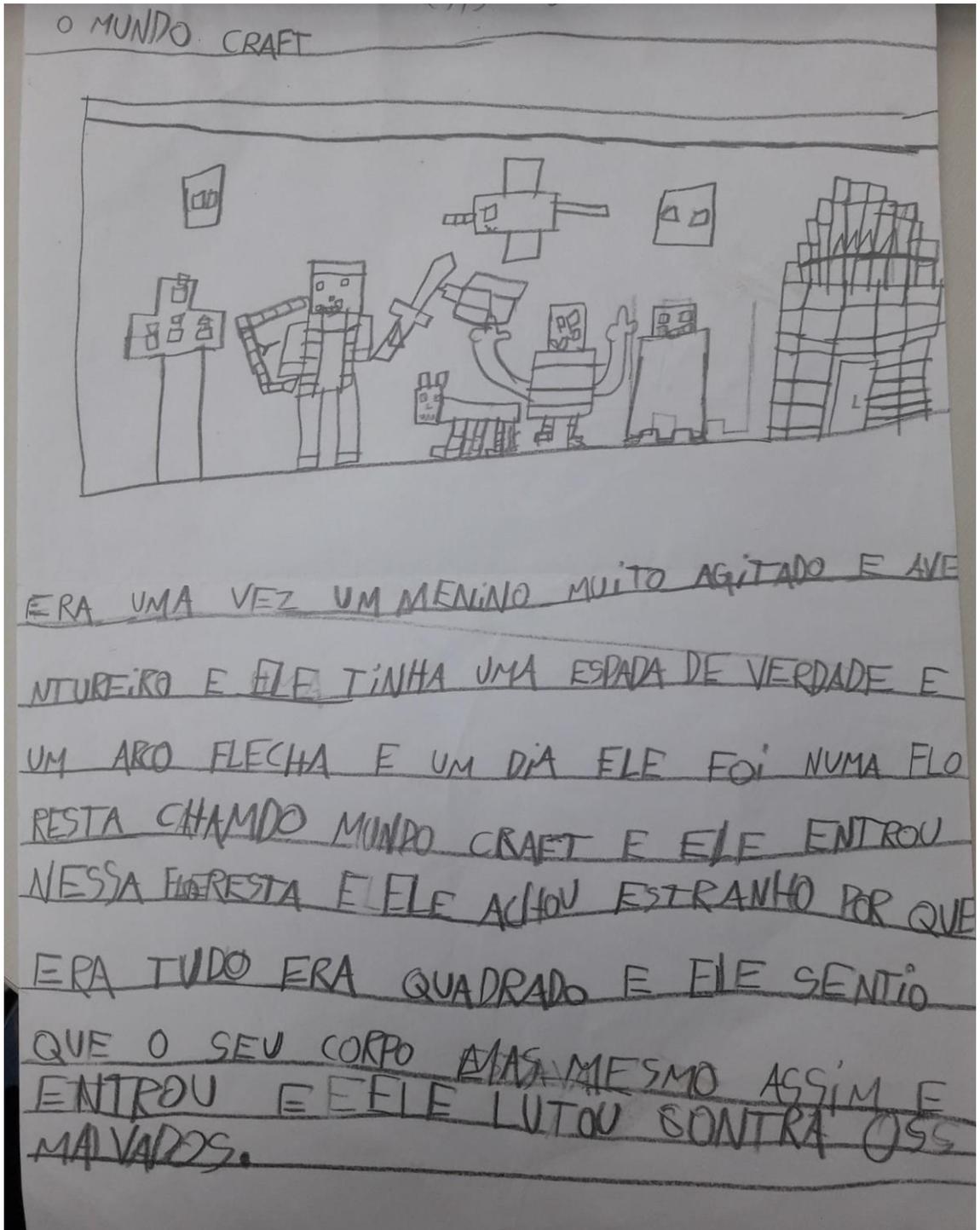
Categorias	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P
	Estabelece uma coerência com a narrativa	X			X			X		
Espaço	Caracterização do espaço			X			X	X		
	Utiliza marcadores espaciais			X		X		X		
Personagens	Caracterização dos personagens		X				X	X		
	Os personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa			X			X	X		

Categories	Indicadores	Produção inicial			Reescrita			Produção final		
Tempo	Utiliza marcadores temporais			X			X	X		
	Caracteriza a época/dia que a história ocorreu		X				X	X		
Conflito gerador	Há a visibilidade de um conflito			X		X		X		
Sequência de ações	Estão interligados e relacionados com o conflito gerador			X			X	X		
Resolução do conflito	Apresenta a resolução do conflito		X				X	X		
Final da história	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa		X				X	X		
	Apresenta uma moral		X			X			X	
Organização textual	Organização de parágrafos e frases		X			X		X		
	Faz a devida segmentação das palavras		X			X		X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente		X			X		X		
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente			X			X	X		
	Utiliza conectores em seus textos		X			X		X		

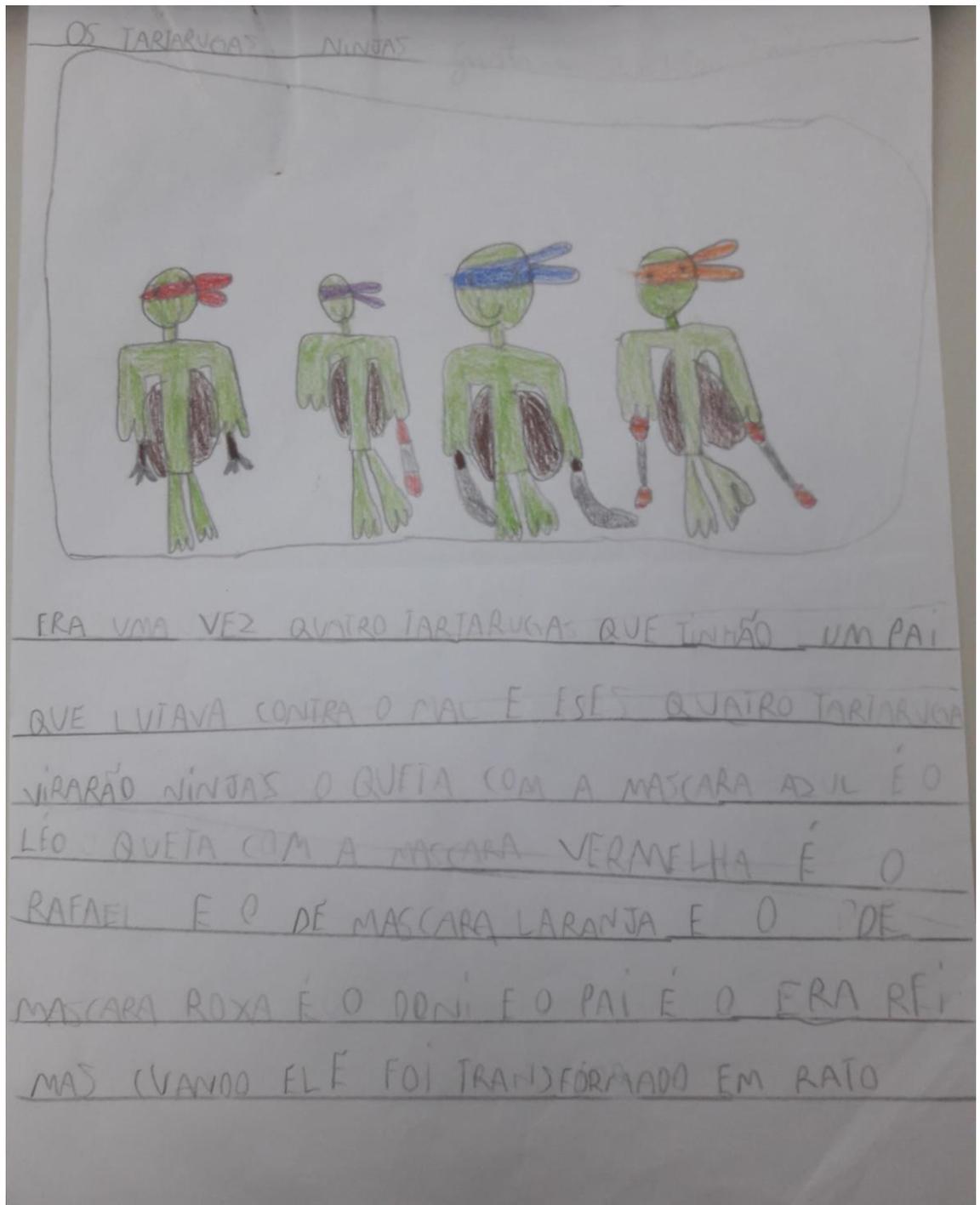
APÊNDICE B: Macroproposições propostas por Adam (1992)

Título do livro/história	
Pn 1: Espaço que ocorreu a história	
Pn 1: Personagens	
Pn 1: Tempo – Quando ocorreu a história	
Pn 2: Complicação surgida na história	
Pn 3: Ações desenvolvidas pelos personagens em torno da complicação	
Pn 4: Resolução do conflito	
Pn 5: Situação final	
Pn Ω : Moral da história	

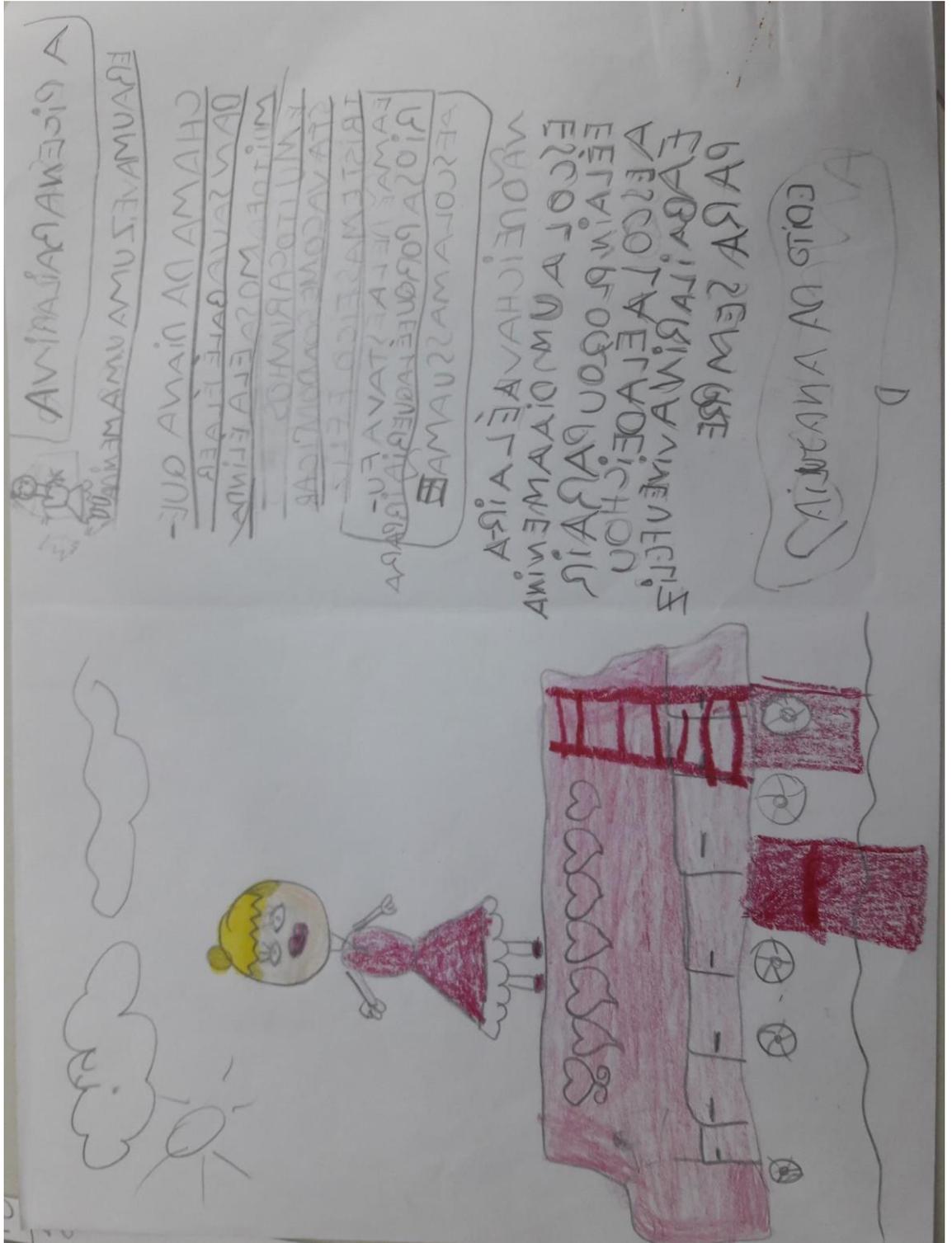
Aluno B



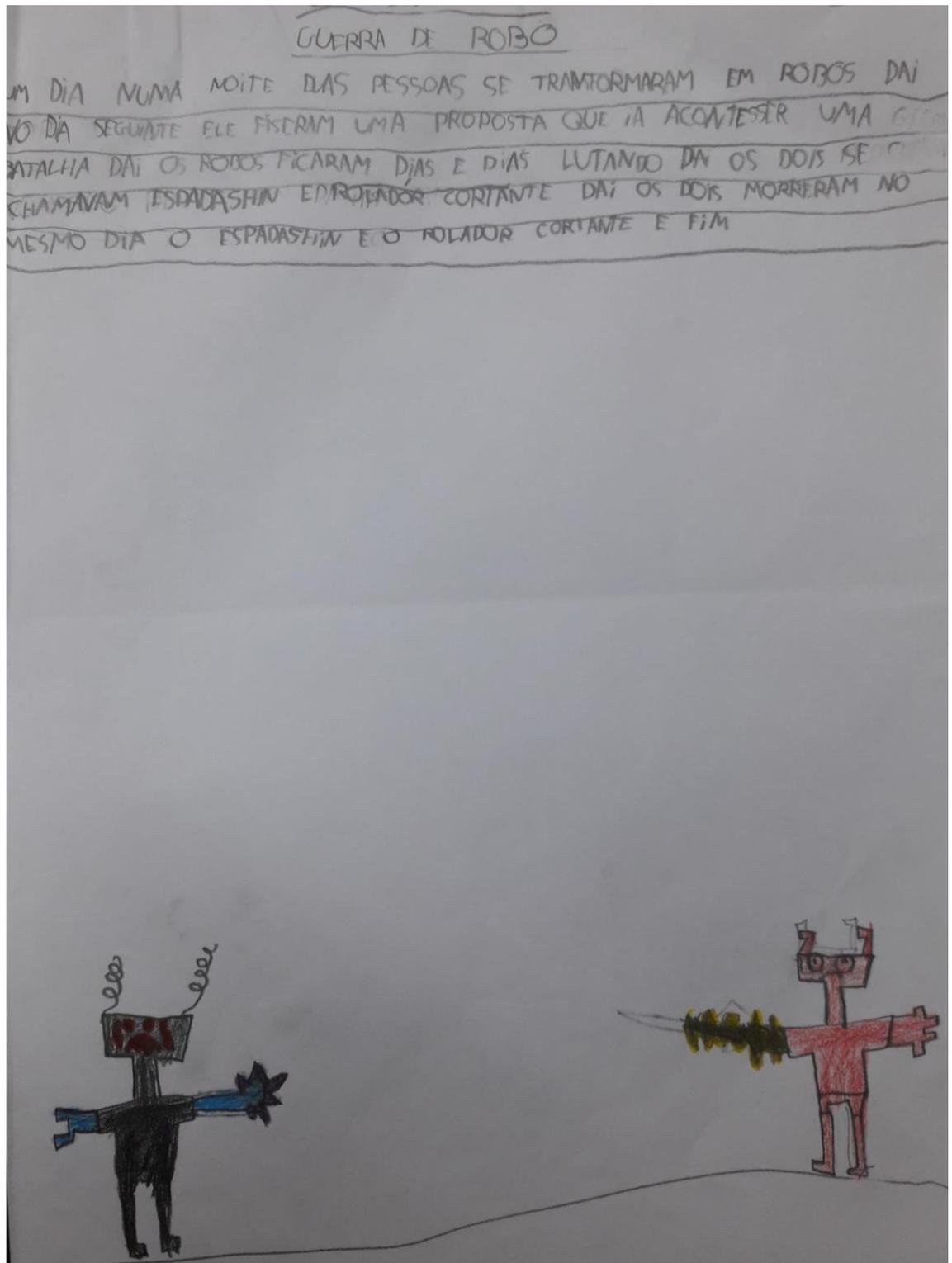
Aluno C



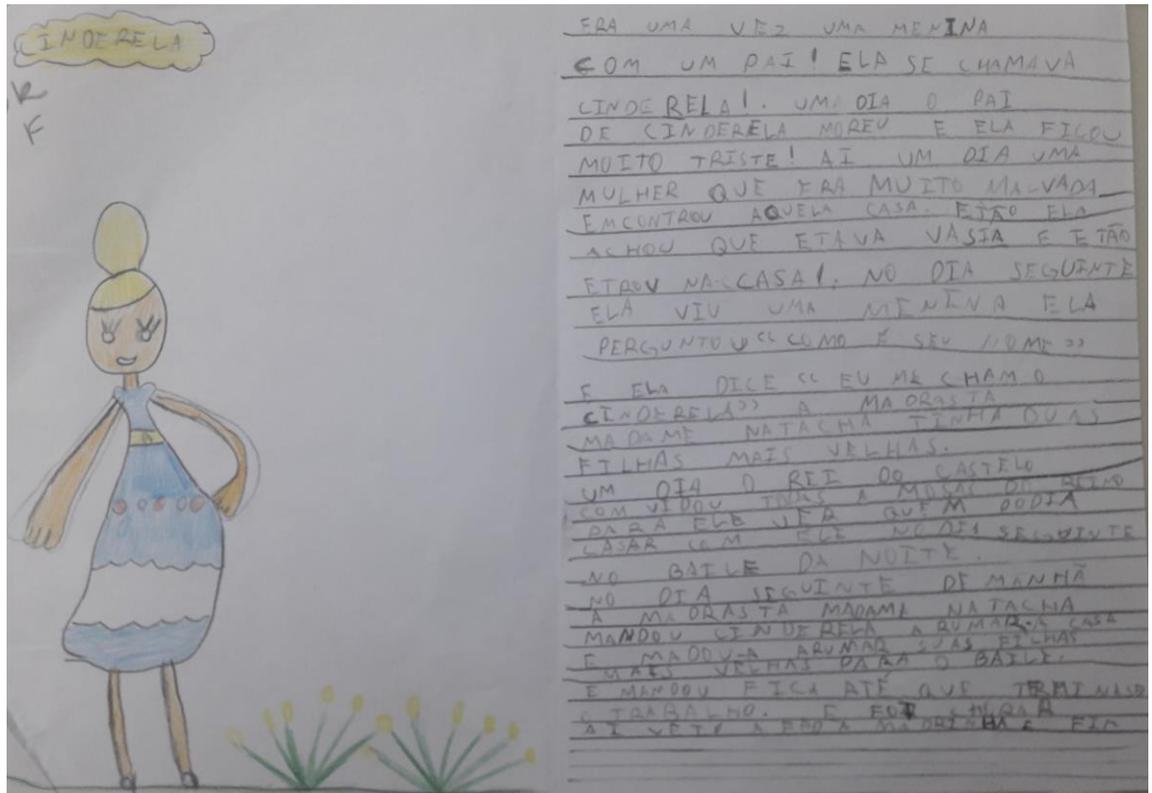
Aluno D



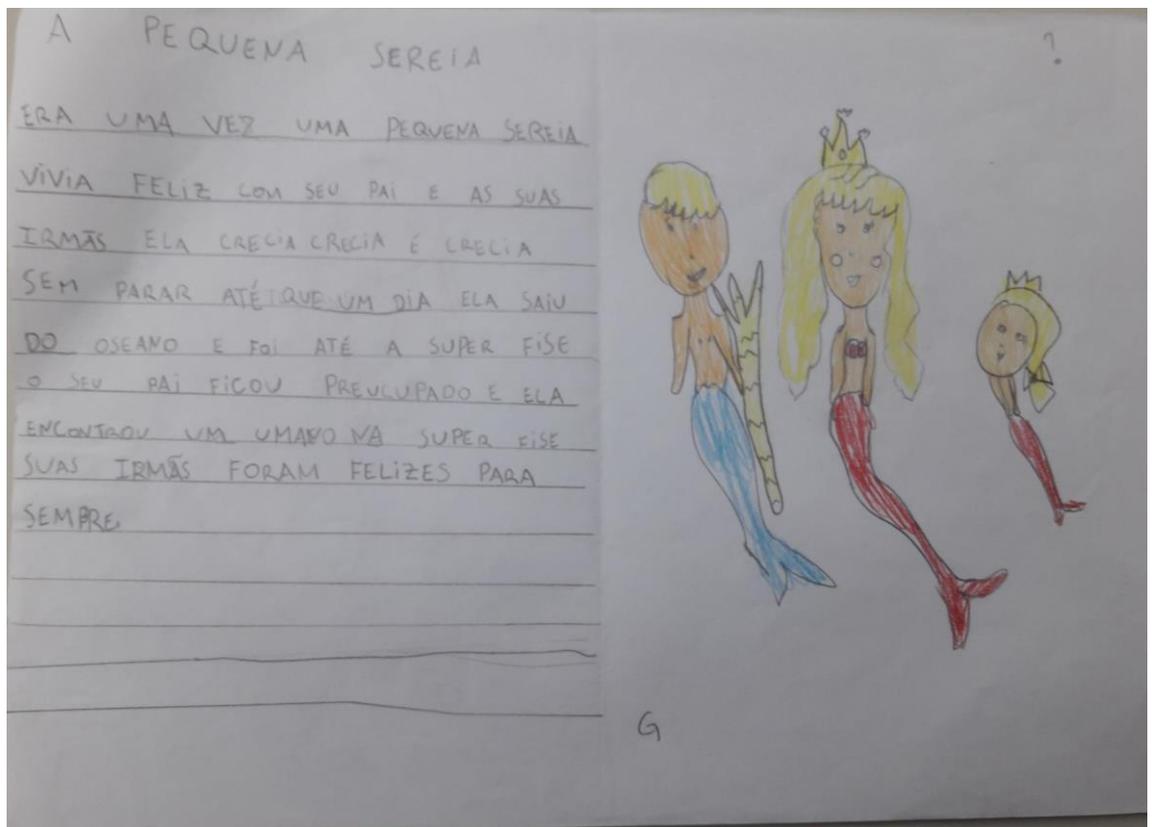
Aluno E



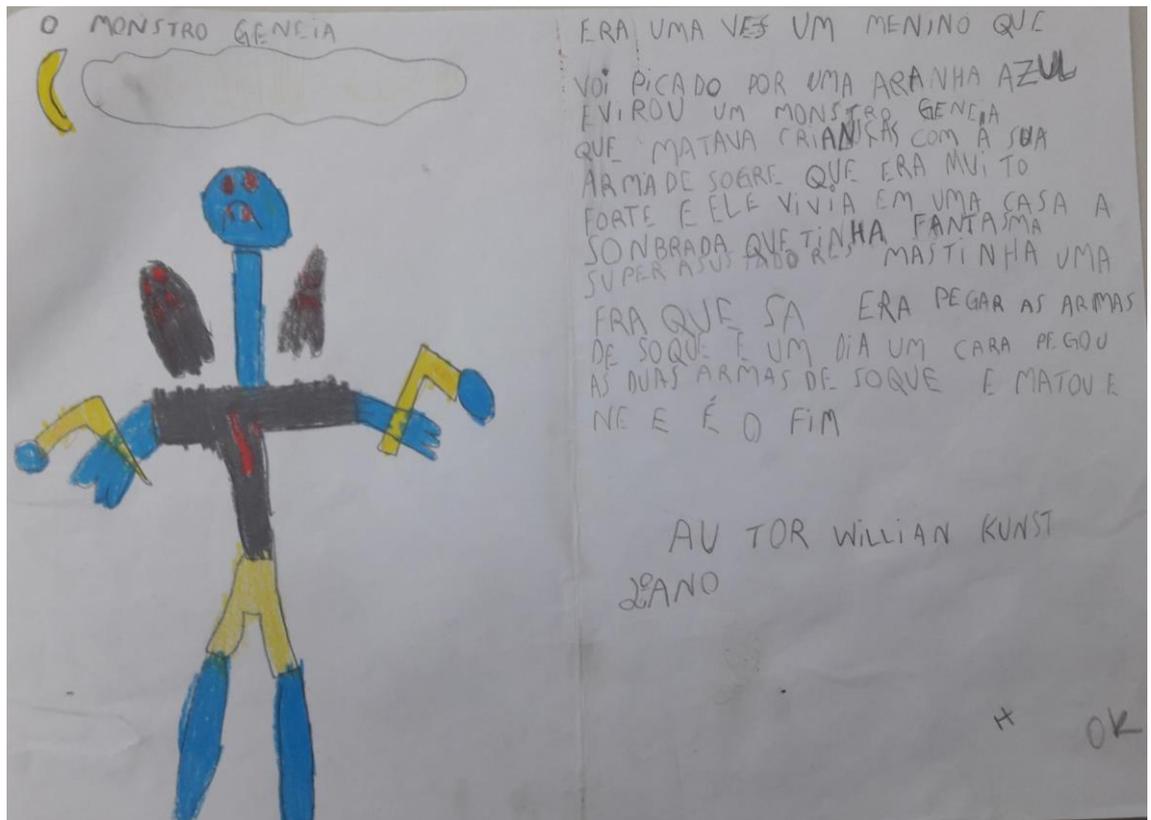
Aluno F



Aluno G



Aluno H



ANEXO B: REESCRITA DO PRIMEIRO TEXTO

Aluno A

A BRUXINHA MAS LINDA DO MUNDO!

ERA UMA VEZ DE DIA UMA LINDA BRUXINHA. QUE VIVIA NA VILA CHAMADA "VILA TERRA MAGICA" ELA GOSTAVA MUITO DA VILA TERRA MAGICA MAS TEM UM PROBLEMA ELA TAVA MUITO MUITO MUITO DOENTE FOI PICADA POR UMA COBRA E NAO PODE IR PARA CASA POR QUE ELA VIAGOU PARA "GLACIE CHIMERRVALLE" ERA BEM LONGE E A IRMA LIGOU PARA KLEITOU SEU NAMORADO LIGOU PARA OS MEDICOS, ELES VIERAM COM UMA AMBULANCIA PARA CURALA UM MEDICO CHAMADO EDUARDO FALOU: - O QUE ELA TEM KATIÁ? ELA FALOU: - ELA FOI PICADA POR UMA COBRA EU ACHO QUE A COBRA ERA VENENOSA. FALOU KATIÁ O MEDICO FALOU: - QUE NOME TINHA A COBRA? FALOU O MEDICO KATIÁ FALOU: - O NOME DA COBRA TINHA O NOME DE BARRIGA VENENOSA. ENTÃO ELES CURARÃO ELA FAZENDO EXAMES E ELA SE CUROU E AINDA COMPROU REMÉDIOS. DAÍ ELA PODE VOLTAR PARA VILA TERRA MAGICA. FIM.

Aluno B

O MUNDO CRAFT
 ERA UMA VEZ UM MENINO MUITO-
 MUITO AGITADO E MUITO AVENTUREI-
 RO QUE UM DIA ELE FOI EM
 VARIOS LUGARES DE COMIDA
 QUE ELE NCHEU A PANSA E
 ELE SE DESTRUIU PORQUE ELE ERA
 FEITO DE BLOCO E AS PESSOAS
 FICARAM APAVORADAS E FORAM PRA
 CASA E CORRENDO BEM RAPIDO
 E ELE ENCONTROU UM ANI-
 MALZINHO VERDE QUE FALAVA
 E O NOME DELE ERA GHRPER
 E QUANDO ATACAVA ELE ESPLODIA
 E ELE ATACOU E ELE TAVA VE-
 RMELO PORQUE ELE TAVA PRESTES
 A ESPLODI E O MANICRAFT CORREU
 E ESPLODIU DENTRO DO MERCADO
 E ELAS CHAMARAM A POLICIA E
 AS POLICIA MORRERAM DE MEDO
 E FORAM A EMBORA E CHAMARAM
 O CHEF. E O CHEF NAO QUERIA
 IR PRA LA E DEPOIS O GHRPER
 PENSOU SER UM SUPER HEROI
 FIM

Aluno C

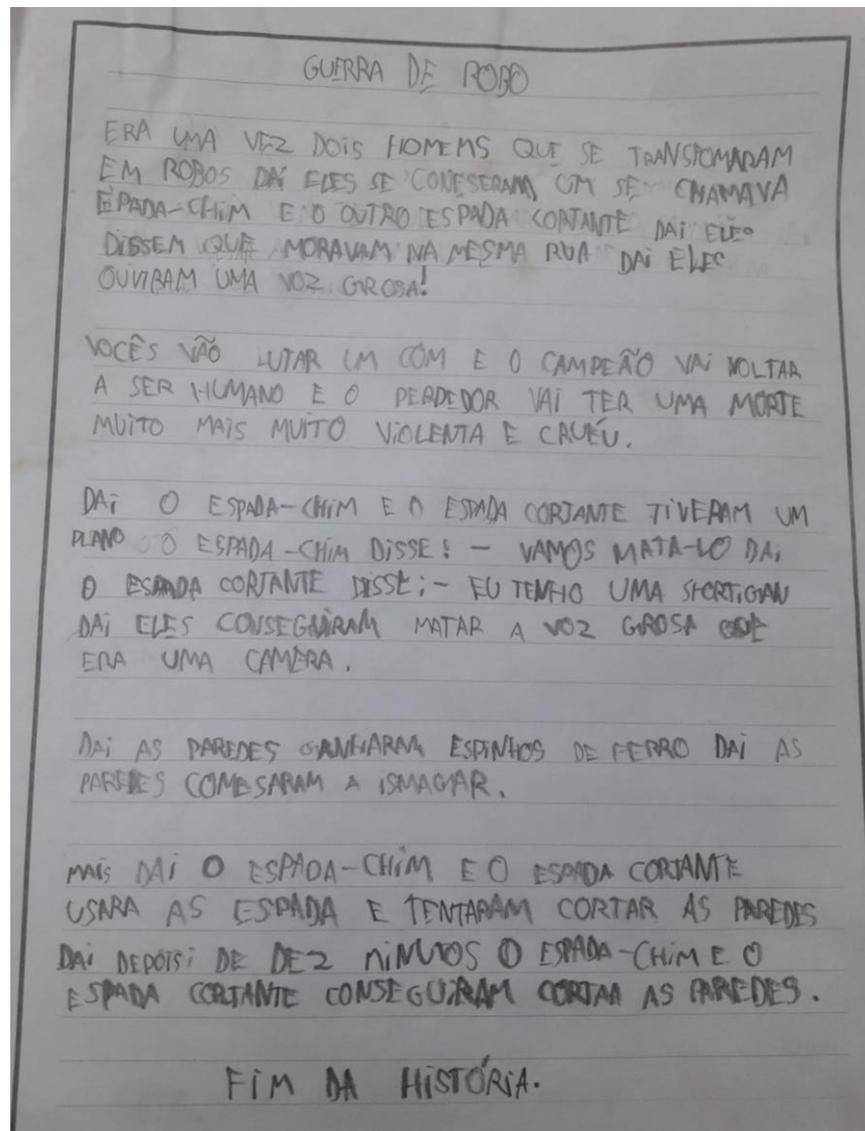
as tartarugas mimizas

ERA UM VELHO QUARTO TARTARUGAS QUE TINHA UM PAI QUE TINHA UM IRMÃO QUE TINHA UMA MULHER QUE TINHA UM FILHO PEQUENO QUE NÃO TINHA NEM UM ANINHO ELE VIVIA NUMA CASA DE KUNG-FU E UMA VEZ A CASA PEGOU FOGO E OS DOIS LUTARAM NA CASA CHEIA DE FOGO E NEM UM DOS DOIS MORREU ENTÃO DESTRUIDOR VIROU REI E OS TARTARUGAS TINHAM QUE LUTAR CONTRA UM ROBO GIGANTE QUE TINHA CARAS E ELE ERA MUITO FORTE E ELES TINHAM QUE DER DERROTAR O ROBO SEM SAIR MORTO ENTÃO ELES DEPOIS DE O ROBO ENTÃO O DESTRUIDOR TRANSFORMOU O PAI DAS TARTARUGAS EM UM RATO ELES GANHARAM UM AMIGO ALTO E FORTE NUMA BATALHA CONTRA O REI MONSTRO VERMELHO E SEUS GUARDAS ENTÃO ELES FORAM PRESOS NA CADEIA DO MONSTRO E ELES BOTARAM UM FURACÃO DE VENTO PARA CAIR DA NAVE DOS ALIENÍGENAS E A ELES NÃO CAIRÃO DA NAVE SE NÃO ELES IÃO MORRER E NÃO IÃO PODER LUTAR NUNCA MAIS E NÃO IÃO PODER PEGAR AS ESPADAS NUNCA MAIS

Aluno D

- A BAILARINA MAIS BONITADO MUNDO
 - ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA
 IARA SONHO DE-LA E RA SER UMA
 - BAILARINA MAS SUA MÃE
 ACHAVA QUE VÊ                 

Aluno E



Aluno F

Cinderela

Havia uma vez uma menina que se chamava Cinderela e ela tinha um pai pouco de mais o pai de Cinderela tinha ficado doente e ele foi para o hospital dias depois o pai de Cinderela tinha morrido, então como o pai tinha falecido ela tinha que ficar sozinha mas ela não quis ficar sozinha e ela foi morar com a madrasta. Ela tinha duas filhas bem bonitas e mais velhas.

Um dia o rei mandou para todas as moças que moram no reino um convite para ver que moça podia casar com seu filho.

No fim a fada madrinha veio e ela a transformou numa menina bem bonita e ela falou: não se esqueça a meia noite saia de casa que vir para casa se não vai se transformar - disse a fada madrinha e ela foi para o palácio e ela dançou com o príncipe e eles se casaram e viverão felizes para sempre.

Aluno G

A PEQUENA SEREIA

ERA UMA VEZ UMA PEQUENA,
SEREIA VIVIA FELIZ COM SEU PAI.
E AS SUAS IRMÃS ELA CRECIA.
CRECIA E CRECIA SEM PARAR
ATÉ QUE UM DIA ACONTECEU
UM PROBLEMA LÁ NO FUNDO
DO MAR UMA GIBOIA PICOU NO BRASO
E O MEDICO FALOU PARA ELA
- VOCÊ FOI PICADA POR QUEM? ELE
FALOU
- EU FUI PICADA POR UMA GIBOIA
- EU VOU CURA-LA ELA FINALMENTE
ELA PODIA VOLTA PARA CASA.

Aluno H

o MONSTRO GELECA

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE

FOI PICADO POR UMA ARANHA AZUL

E VIROU UM MONSTRO
E DAÍ TRÊS CARAS QUE QUERIAM

CURAR O MENINO E UM DIA ELAS

FORAM NA CASA DO MONSTRO GELECA

QUE GRAÇA A SOMBRA UM DIA ELAS

CONSEQUIRAM IR E CURAR O MENINO

NAQUELE DIA ELAS VIVIAM FELIZES

ATÉ UM DIA. UMA ARANHA AZUL

DE NOVO.

ANEXO C: ÚLTIMA PRODUÇÃO TEXTUAL

ALUNO A

A descoberta da fada

Era uma vez uma fada que vivia em uma praia encantada. Ela tinha um pequeno segredo: libertar alguém, sua melhor amiga a fada Mili.

Mas para isso, ela deve passar pelo túnel de jora, para salvar a sua melhor amiga Mili. Antes que a fada Libou fosse salvar sua amiga, ela pensou... Como vou passar sobre jora? Perguntou-se Libou. Então pensou, pensou e falou:

- Já sei! Vou fazer uma fórmula mágica que me torne invisível senão o túnel ia me ver e ia pular para fora da água e vai me tomar! Que horror!!!

Aí ela tomou a fórmula mágica, e ficou invisível. Passou pelo túnel, e foi salvar sua amiga Mili. Libou ficou com medo para passar. Ai pensou... tenho que salvar Mili. E perdeu o medo e salvou Mili e ela falou para Mili:

- Nunca vou te deixar amiga Mili também falou:

- Obrigada Libou te amo. E deu um beijo em Libou. E assim viveram felizes na praia encantada.

ALUNO B

Um sonho estranho

Era uma vez um planeta dos macacos era cheio de folhas verdes e de macacos. Nesse lugar vivia um cavaleiro ele estava dormindo e sonhando um sonho muito estranho. O sonho dele era torna-se muito forte e também estava sonhando que estava lutando contra um macaco muito forte, no sonho ele também foi derrotado.

E nesse lugar tinha um tesouro mágico esse tesouro ficava numa pirâmide mas ele não tinha chave ele colocou a mão na porta e de nada se abriu, então ele foi pegar a chave que abria todas as outras fechaduras.

De repente apareceu um inimigo que era um gigante ele só tinha uma armadura para se proteger, então ele usou sua mão para atacar o cavaleiro, como o cavaleiro só tinha uma espadinha tentou enfrentar o gigante e conseguiu derrotá-lo. De manhã o sol bateu em sua janela o galo cantou no planeta dos macacos logo após o cavaleiro acordou e viu que tudo não passava de um sonho.

ALUNO C

Uma viagem distante

Era uma vez um homem que vivia bem da terra onde nasceu e nome dele era Marcelo que hoje mora numa ilha e lá tinha telefone.

Então ele resolveu ligar para o seu amigo porque ele queria ver ele e o amigo dele vivia numa praia encantadora e ele era rico.

Logo após, ele mandou um submarino buscar o amigo chamado Marcelo e enquanto o submarino ia para a ilha o piloto viu um tubarão que estava tentando quebrar o submarino.

O motor do submarino disse:

— Entre rápido porque se não o tubarão vai pegar você Marcelo.

Entrou no submarino e o tubarão saltou para perto da superfície e um homem que estava pescando calçou o tubarão e o tubarão morreu. E assim o pescador Marcelo e seu amigo viveram tranquilos e felizes para sempre.

ALUNO D

O tesouro

Éra uma vez uma
 princesa que queria em-
 contrar um tesouro anti-
 go de repente o telefone
 tocou disseram disseram então
 ela atendeu:

- Ola princesa vim aqui
 até o meu castelo vou
 vai amar. Soque a princesa
 da mão sabia que o castelo
 era mal assombrado.

Enquanto isso um duogão
 espionava o castelo da
 princesa tinha que tran-
 sformar o duogão de bem

Então ela chegou no
 castelo e lá ela viu
 uma fada metade coria
 elas intuíam e com
 coragem fazer o duogão
 ficar de bem.

Muito tempo depois
 a princesa encontrou um
 tesouro antigo assim
 ela viveu feliz.

ALUNO E

A descoberta de um castelo abandonado

Era uma vez um castelo abandonado e na antiguidade diziam que se alguém entrasse lá libertaria um ogro chamado Destruidor, além disso tinha um duende chamado Fexe, também um mágico chamado Rís que tentava matar o Destruidor.

Então o Rís se rascou sobre o ogro, de cima do castelo e entrou novamente e atirou o modo destruição para quem entrasse ia morrer. Quando ele entrou o Rís tinha libertado o Destruidor e ele disse:

- Você me traiu Rís. E ele tentou atirar o Rís

Mas o Rís achou uma pista misteriosa, era um mapa para uma peça de verdade que deixava muito forte. Logo após de morrer muito do Destruidor o Rís chegou no lugar onde estava a peça que deixava muito forte pois ao ver a peça ele perdeu tudo e ele ficou muito forte e matou o ogro.

Mas o ogro era tão forte que ele rascou e como o ogro era muito esperto ele pegou um machado e uma espada e começou a correr até um parar.

Logo após aparecer o Fexe como ele era um duende ele lançou um bilizo e o ogro se transformou em um rato. O duende e o mágico

o mágico viveram felizes para sempre.

ALUNO F

O amor da fadinha

Era uma vez nas profundezas do mar, onde vivia uma fadinha que se chamava Catarina. Mas ela era diferente das outras fadinhas, as irmãs de ter asas tinha cauda.

Um dia a bruxa Katia descobriu tudo e desapareceu-se de repente e foi para a casa da fadinha Catarina. Ai ela chegou na casa da fadinha, e entregou um pedrinho infestado e fez Catarina desmaiar. O pai de Catarina foi ouvir o que era aquele barulhão, e ai viu que a fadinha tinha desmaiado, e chamou a francesa.

Enquanto isso, a francesa estava planejando um plano secreto para a bruxa não vim mais na casa da fadinha Catarina, e foi isso o que aconteceu.

Meses depois, um balão mágico aterrou na água e a fadinha encontrou o seu verdadeiro amor, e a fadinha Catarina deixou de ter cauda e ganhou asas para voar com o seu amor.

ALUNO G

Um amor de sereia

Era uma vez lá nas profundezas do mar, havia uma sereia chamada Tara e uma bruxa muito má, ela se chama Matilde e uma fada muito inteligente.

Mos um dia a bruxa Matilde viu e matou a sereia deixando um bilhete de loteria premiado e enfeitado para ela não acordar nunca mais.

Depois a fadinha Kátia viu para salvar a vida da pobre sereia, a fada tinha um pozinho mágico para salvar ela, então ela disse:

- P - Pozinho mágico ajude a minha amiga sereia! Assim ela finalmente acordou.

Ela é muito bonita e amada por todos da profundidade do mar. Ela sempre quis encontrar um amor perfeito para o seu coração.

ALUNO H

Um inimigo para matar

Era uma vez um lenhador que se chamava Stivy, que tinha um amigo mágico, e ele tinha uma pista misteriosa que levava para uma floresta escura.

Mas o Stivy tinha um sonho que via voltar a ser um bebê e a pista levava a uma poção de virar bebê novamente mas tinha um problema um dragão que cuidava da poção.

Além disso o Stivy tinha um amigo mágico que lhe deu um feitiço e ele virou um herói que conseguiu ver o escuro da floresta e matou o dragão.

Ele conseguiu a poção para virar bebê e o amigo mágico trouxe os braços dele para sempre na floresta escura.