



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**VALQUIRIA ARANDA VENTURA DA SILVA**

**O BLOG COMO SUPORTE DE DIVULGAÇÃO DO CONTO DE FICÇÃO: UMA  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 9º. ANO DA E. E. ROTARY  
CLUB DE CORUMBÁ/MS**

---

Campo  
Grande/MS 2016

**O BLOG COMO SUPORTE DE DIVULGAÇÃO DO CONTO DE FICÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

**NO 9º ANO A DA E.E. ROTARY CLUB DE CORUMBÁ/MS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL**

**VALQUIRIA ARANDA VENTURA DA SILVA**

**O BLOG COMO SUPORTE DE DIVULGAÇÃO DO CONTO DE  
FICÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 9º.  
ANO DA E. E. ROTARY CLUB DE CORUMBÁ/MS**

**Campo Grande/MS  
2016**

**VALQUIRIA ARANDA VENTURA DA SILVA**

**O BLOG COMO SUPORTE DE DIVULGAÇÃO DO CONTO DE FICÇÃO: UMA  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 9º. ANO DA E. E. ROTARY  
CLUB DE CORUMBÁ/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof. Dr<sup>a</sup> Aline Saddi Chaves.

Área de concentração: Linguística aplicada ao texto

Campo  
Grande/MS 2016

S584b SILVA, Valquiria Aranda Ventura da.

O blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º. ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS. Valquiria Aranda Ventura da Silva. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

72f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.  
Orientadora: Profª. Drª. Aline Saddi Chaves.

1. Linguística aplicada 2. Blog e Sequência Didática 3. Ensino Fundamental II  
CDD 23.ed. 418

## **VALQUIRIA ARANDA VENTURA DA SILVA**

### **O blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º. ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada ao Texto.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Aline Saddi Chaves (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dra. Nara Hiroko Takaki  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof. Dr. Natalina Sierra Assêncio Costa  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 14 de dezembro de 2016.

*Dedico este trabalho aos meus pais com todo meu amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida. Desejo poder ter sido merecedora do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto a minha formação.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Em especial a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Saddi Chaves pela inestimável ajuda, pela sua responsabilidade, pela atenção e pela paciência durante as orientações.

Aos meus amados pais, Dalva e Honorino, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu filho anjo Gabriel, obrigada pela força transmitida nos abraços demorados em momentos de extremo cansaço. Obrigada por simplesmente existir! Te amo!

A meu querido esposo Wandir, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino, devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho.

A meus irmãos Valéria e Vinícius pela crença nas minhas possibilidades e pelo apoio dedicado.

As minhas amigas de sempre Glaucia Adriana e Maliluzte Glaucia, por só quererem o meu bem e em valorizarem tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

Aos alunos do 9º ano “A” (2016) que contribuíram com seus textos para a realização da pesquisa.

A todos os colegas e professores do programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pelo convívio e aprendizado

A todos o meu muito obrigada!

*“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.”*

Mikhail Bakhtin, filósofo, 1895-1975

SILVA, V. A. V. *O blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º. Ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS*. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar e discutir os resultados de uma proposta de intervenção didática norteada pelo gênero textual conto de ficção, no intuito maior de desenvolver as competências de leitura e produção escrita de uma turma de alunos do 9º. ano da Escola Estadual Rotary Club, localizada em Corumbá/MS. Tendo como justificativas iniciais que o trabalho com gêneros textuais é altamente relevante para a formação letrada e social do aluno, trabalhamos com a hipótese de que o hábito de leitura fornece uma gama de conhecimentos da qual o aluno se apropria para adquirir autonomia na escrita. Além disso, considerando-se a importância dos multiletramentos na sociedade atual, propomos um trabalho associado a um processo de divulgação dos contos produzidos pelos alunos no suporte digital blog, uma ferramenta que auxilia no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, além de despertar o interesse e a vontade de aprender, de modo similar ao que ocorre quando o aluno está diante de um computador ou de um celular com acesso à internet. De cunho descritivo e quali-quantitativo, esta pesquisa está fundamentada nos estudos dos gêneros textuais/discursivos a partir de uma abordagem interacionista e sócio discursiva da linguagem, no contexto da transposição didática. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização de recursos inovadores constitui um desafio, tanto quanto uma fonte rica para um ensino e aprendizagem de línguas enriquecedor e motivador. Além disso, o trabalho com a noção de sequência didática permite ampliar os conhecimentos, incentivando o hábito de leitura e escrita, proporcionando, ainda, uma aprendizagem pautada pela coerência entre a teoria e a prática real e efetiva de circulação de textos.

**Palavras-chave:** conto; blog; gêneros textuais; produção escrita; sequência didática.

SILVA, V. A. V. *O blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º. Ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS*. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

## RÉSUMÉ

Cette recherche présente les résultats d'une proposition d'intervention didactique guidée par le genre textuel conte de fiction, dans le but majeur de développer les compétences de lecture et de production écrite chez des apprenants de troisième année du Collège Rotary Club, situé à Corumbá/MS. Le travail avec les genres de texte étant essentiel pour la formation langagière et sociale de l'apprenant, nous faisons l'hypothèse que l'habitude de lecture fournit une gamme de savoirs dont l'élève s'approprie pour gagner en autonomie à l'écrit. En outre, étant donné l'importance des approches plus récentes de la littérature, nous proposons un travail associé à un processus de diffusion des contes produits par les apprenants sur le support numérique blog, un outil qui aide dans le processus d'acquisition et de développement de l'écrit, en même temps qu'il éveille l'intérêt et la volonté d'apprendre, de manière similaire à ce qui se passe lorsque l'apprenant se trouve devant un écran d'ordinateur ou d'un portable connecté à internet. À caractère descriptif et quali-quantitatif, cette recherche est basée sur les études des genres discursifs/textuels à partir d'une approche interactionniste et socio-discursive du langage dans le cadre de la transposition didactique. Les résultats de la recherche montrent que l'utilisation de ressources innovatrices constitue un atout et une source de richesse pour un enseignement et apprentissage de langues motivant. Pour sa part, le travail avec la notion de séquence didactique permet d'élargir les connaissances, par la promotion de l'habitude de lecture et d'écriture, d'où un apprentissage guidé par la cohérence entre la théorie et la pratique réelle et située de la circulation des textes.

**Mots-clés:** conte; blog; genres textuels; production écrite; séquence didactique

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	11
1.1 DEFININDO OS GÊNEROS TEXTUAIS .....	11
1.2 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	16
1.3 O BLOG COMO ESTRATÉGIA DE (MULTI)LETRAMENTO .....	19
<b>CAPÍTULO II – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CONTO</b> .....	21
2.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO .....	21
2.2 O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FICÇÃO .....	27
2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO .....	28
2.4 O PASSO-A-PASSO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA.....	29
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA</b> .....	35
3.1 ANÁLISE DA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA DIGITAL.....	35
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA TRANSPOSTA....	43
3.3 O BLOG: CRIAÇÃO, UTILIDADE E COMPARTILHAMENTO .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	59
<b>ANEXO A – Conto “A menina dos Fósforos”</b> .....	61
<b>ANEXO B – Conto “Betsy”</b> . .....	63
<b>ANEXO C – Conto “Missa do Galo”</b> .....	64
<b>ANEXO D – Conto “O conto se apresenta”</b> .....	69
<b>ANEXO E – Poema “Libertinagem”</b> .....	71
<b>ANEXO F – Lista de Verificação</b> .....	72

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma proposta de intervenção didática realizada junto a uma turma do 9º ano A da E.E. Rotary Club, localizada em Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul. A turma em questão apresentava, ao início da pesquisa, dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos escritos, como não interpretar textos simples, não apresentar entendimento do conteúdo lido, não exercer interação com o texto que lê e uma postura nítida de aversão à leitura. Já as dificuldades em relação à prática de produção textual estão relacionadas a textos sem coerência, coesão e erros ortográficos, além da falta de interesse em produzir textos escritos.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de uma reflexão sobre a realidade enfrentada no cotidiano escolar dos alunos do 9º ano A da Escola Estadual Rotary Club, na disciplina de Língua Portuguesa. A turma, com a qual desenvolvemos a pesquisa, é composta por 27 alunos matriculados, mas apenas 22 alunos são frequentes. A maioria dos alunos pertence à comunidade do bairro Cristo Redentor, um bairro carente situado na periferia de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Os alunos apresentam casos de indisciplina e, em relação às atividades de Língua Portuguesa propostas, a falta de interesse e a apatia são constantes. Outro ponto marcante e preocupante é a insegurança e o receio no que se refere a escrever, tendo em vista a falta do hábito da leitura.

Com efeito, os alunos chegam ao final do ensino fundamental com sérias dificuldades de escrita e sem interesse pela leitura literária, o que compromete suas práticas textuais. Tais lacunas estão relacionadas a:

- falta de sequência lógica das ideias;
- uso inadequado das regras de concordância;
- falta de entendimento e compreensão das estruturas dos gêneros textuais e dos tipos de textos;
- uso de organizadores textuais próprio da modalidade oral; e
- repetição de palavras desnecessárias.

A leitura deve ser um hábito de satisfação e expressão, porém, percebe-se que os alunos veem essa atividade como uma obrigação. A partir do interesse e do conhecimento da organização prototípica do gênero conto, temos como hipótese, ainda, que o aluno estará apto a utilizar de forma adequada os elementos narrativos e as particularidades do gênero estudado em sua produção.

Para direcionar os estudos dessa pesquisa do ponto de vista teórico, recorreremos ao filósofo russo Mikhail Bakhtin, que dedicou parte de seus escritos ao funcionamento da linguagem, fornecendo noções, conceitos e categorias de análise da linguagem, a saber, os gêneros do discurso, presentes nos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Essa riqueza de abordagens teve uma repercussão imediata, em particular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, orientados pela noção de gêneros do discurso.

Do ponto de vista metodológico, a intervenção didática aqui proposta é orientada pela proposta de transposição didática de gêneros textuais, tendo por base a noção de sequência didática, tal como desenvolvida pelo interacionismo sócio-discursivo (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Além disso, também baseamos nossa perspectiva nos estudos sobre os multiletramentos, para reivindicar o blog como suporte de divulgação das produções textuais de alunos, por considerarmos que toda produção de linguagem se destina a um leitor. A esse respeito, partindo da hipótese de que, nos dias atuais, as novas tecnologias, propagadas no ambiente virtual, constituem uma das formas mais importantes de circulação da informação, o blog se apresenta como uma ferramenta motivadora, que propicia uma ampla interatividade nas relações escolares alunos/alunos, professor/alunos. Enfim, toda a comunidade escolar, já que, a partir das postagens, pode ocorrer um rompimento dos limites da escola, com a possibilidade real de que os textos sejam lidos por leitores ilimitados e variados.

Por outro lado, a criação de um blog que reúna textos produzidos por alunos pode promover o envolvimento dos alunos, estimular a autoria na produção de gêneros textuais, como o conto, proporcionando a liberdade de expressão a partir dos comentários dos leitores. Finalmente, pode despertar um senso de responsabilidade em relação à escrita do aluno, já que esta será apreciada e julgada por um público amplo e muitas vezes anônimo.

Com relação à metodologia, apresentamos, nesta pesquisa, os resultados de uma experiência de tipo intervenção, baseada na noção de sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), que prevê um conjunto de atividades organizadas e articuladas em torno de um dado gênero textual. São previstas etapas iniciais de produção (oral ou escrita) e de sensibilização ao gênero textual trabalhado. A partir disso, passa-se à elaboração de módulos que auxiliem os alunos a conceber o gênero, de modo que, ao final da sequência didática, seja realizada uma produção final.

Para explorar os quesitos motivação e interesse, que têm grande influência sobre o andamento das aulas e os progressos dos alunos, privilegiamos um enfoque baseado na

pedagogia dos multiletramentos, propondo uma associação da sequência didática sistematizada com o uso da internet, por meio do blog. Este suporte de gêneros textuais, muito difundido na internet, constitui um fator de motivação para os alunos, na medida em que seus textos serão produzidos a partir de objetivos concretos e bem definidos.

Com isso, essa pesquisa foi pensada de modo a associar as capacidades e necessidades de linguagem dos alunos, juntamente com o interesse pelas aulas e pela leitura e produção do conto de ficção. Desse modo, um dos objetivos era despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender com a mesma postura de quando está frente a um computador ou um celular, para diversão. Entendemos, assim, que práticas desse tipo levam em conta a realidade do mundo globalizado, no qual predomina a informação transmitida em tempo real.

A maioria das escolas brasileiras possuem salas de informática equipadas com computador, internet, lousa digital, multimídias, rádio gravador, tv, Datashow e outros. Já evoluímos muito no que diz respeito à aquisição e utilização de equipamentos. Entretanto, é necessário refletir sobre o que fazer com as tecnologias e seus equipamentos de forma pedagógica e estruturada nas salas de aula, pois, muitas vezes o que se percebe é a utilização sem critérios e objetivos bem definidos. É necessário rever as metodologias e promover a inclusão das tecnologias de modo a propiciar o letramento dos alunos. Pois, segundo Ferreira,

O uso das tecnologias enriquece o processo de ensino, desde que utilizados de forma adequada, de modo contextualizado, para que tenha incidência sobre a aprendizagem dos alunos. A utilização de recursos digitais no espaço escolar é recente e gera desafios aos professores. (FERREIRA, 2009)

Levar o aluno a produzir textos é muito mais do que encher de palavras uma folha em branco, sem sentido nem função. Para Antunes (2003, p. 60), escrever “é uma conquista inteiramente possível a todos (...) mas supõe orientação, vontade, determinação, exercícios, prática, tentativas, aprendizagem”. Diante dessa realidade de invasão da tecnologia informática e digital em nossas vidas, seja na escola ou fora dela, esta pesquisa se coloca o seguinte desafio: levar o aluno a desenvolver o hábito da leitura e da escrita, a partir da noção de sequência didática, de modo a promover a aquisição de conhecimentos, partindo de suas capacidades de linguagem já existentes.

Assim, entendemos que uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem é necessária e deve contribuir de maneira significativa para que os estudantes possam ter uma compreensão maior de seu papel de sujeitos, não só em suas atividades escolares, mas, principalmente, em suas práticas sociais.

Com base no conhecimento tecnológico que os alunos já possuem, devido ao interesse por esse aparato, podemos redesenhar as “velhas” metodologias e criar novas formas de aprender e ensinar. A língua materna carece de ser vista de uma forma menos fragmentada, como vem sendo ensinada, tendo em vista que, durante muito tempo, a Língua Portuguesa era vista apenas como forma de se escrever segundo as regras gramaticais e deixando-se de lado seu caráter interpretativo, ou seja, a língua era ensinada a partir de frases soltas e descontextualizadas.

Atualmente, já existem correntes de pensamento que vislumbram o ensino de línguas num contexto mais amplo, pautado na leitura e interpretação do que se lê e escreve. Nesse sentido, nas últimas décadas surgiram alguns documentos que tratam dessa nova abordagem. Dentre eles, os PCN, como nesta passagem:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN, 1998, p. 23 e 24)

De acordo com esse pressuposto, a leitura e a interpretação devem fazer parte de qualquer contexto de aprendizagem, em todas as disciplinas e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, construímos esse projeto com a proposta pedagógica de trabalhar a conceituação de gênero textual, de forma específica o conto, por meio da sequência didática voltada para a aplicação de estratégias e construção de conhecimento com vistas à produção de textos adequados à situação de linguagem em questão.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira. O capítulo I apresenta a Fundamentação teórica, a partir da teoria dos gêneros do discurso e dos multiletramentos. No capítulo II, apresentamos a proposta de intervenção didática, com reflexões sobre a noção de sequência didática e a descrição detalhada da proposta. No capítulo III, apresentamos os resultados da intervenção didática, iniciando pela análise dos resultados de uma sondagem sobre a relação dos alunos com as tecnologias digitais, e terminando pelo relato e análise da intervenção: as etapas da sequência didática e a divulgação dos textos dos alunos no blog criado por eles.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1.1 Definindo os gêneros textuais

Em nosso cotidiano, estamos a todo momento em contato estreito com os textos que circulam socialmente: ora recorremos a uma receita para preparar um prato diferente ao receber uma visita, ora lemos uma história para ajudar nossos filhos a pegar no sono, e ainda, planejamos uma atividade didática. Nossa relação com os textos pode ser compreendida, assim, como sócio-comunicativa.

Ao entrarmos em contato com um texto, oral ou escrito, percebemos imediatamente seu formato gráfico, suas características formais e funcionais. Isso significa que, a cada vez que recebemos ou produzimos um texto, este está envolvido em certas características, que estão relacionadas a seu gênero textual ou discursivo<sup>1</sup>. Segundo Bakhtin (2003), essas características configuram diferentes gêneros do discurso, tipificados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o estilo e a construção composicional.

Ao afirmar que os gêneros discursivos são relativamente estáveis, Bakhtin dá pistas de que a maior ou menor estabilidade dos gêneros está relacionada à esfera de atividade humana. Isso porque, como afirma Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são infinitos porque:

... são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Por muito tempo, o vocábulo “gênero” foi utilizado para se referir aos textos literários e retóricos, mas, desde a publicação dos escritos de Bakhtin, e também em uma perspectiva de transposição didática, “gênero é um instrumento” que funciona como mediador de uma atividade, dando-lhe forma e materializando-a.

---

<sup>1</sup> A respeito do emprego dos termos gênero textual e gênero do discurso/discursivo, esclarecemos que, na dissertação, optamos por empregar as duas designações. Porém, empregamos gênero textual em referência à materialidade verbal do discurso, em uma perspectiva de ensino; e gênero do discurso em referência ao conceito assim nomeado por Bakhtin (2003), em uma perspectiva teórica da linguagem. A esse respeito, cf. Chaves (2016).

Bakhtin enxergava a linguagem como um constante processo de interação, mediado pelo diálogo e não, simplesmente, como um sistema autônomo ou monológico. Nesse sentido, entendemos que o diálogo deve permear as aulas de todas as disciplinas numa constante troca de opiniões e interações, pois a língua materna não se torna conhecida em manuais ou dicionários, mas sim pelas relações que construímos na comunicação efetiva com aqueles com os quais tecemos nossas relações comunicativas.

Assim, segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ato de ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam, necessariamente, pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito, por meio do conhecimento adquirido, irá elaborar seus textos e aprimorar seu discurso, sempre inserido em um contexto social, ou seja, seu grupo de atuação e de relação social. A língua sofre influência do contexto social, e adquire significado a partir da formulação de conceitos originados das relações dialógicas entre os falantes.

Sobre significação, Vigotsky (1995, p. 84) afirma que “é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico”. Dessa forma, a capacidade humana de significação se constitui de significados e sentidos, os quais se constroem a partir das relações e interações entre os falantes, ou seja, a criança quando nasce já está inserida num ambiente de construção de significados e sentidos e que determinará, em sua quase totalidade, seu desenvolvimento cultural e intelectual, e agirá sobre seu comportamento. Suas relações comunicativas irão refletir o contexto social no qual está inserido, seu modo de vida e como cada experiência transcorreu ao longo de sua formação.

Ainda para Bakhtin (2003), o social prevalece nas composições textuais, no sentido de que um mesmo texto, sendo composto por enunciados diversos de uma única pessoa, está repleto da “fala” de outros, o que pressupõe um dialogismo. Para Vygotsky e Bakhtin, não é o fator biológico o que explica o desenvolvimento da linguagem, mas as determinações sócio-históricas, ou seja, as relações que se estabelecem na vivência, no cotidiano de cada falante, pois a língua não pode ser entendida fora do contexto social; ela é viva e se constrói a cada relação.

A respeito da relevância dos gêneros textuais para o ensino, Ramires (2005, p. 01) diz que, nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros e isso pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema.

O estudo do texto e sua interpretação se constitui numa necessidade do mundo moderno, tendo em vista a rapidez na transmissão do conhecimento face ao mundo globalizado e tecnológico. A informação está em todo lugar e ocorre em tempo real, já não há mais distância e barreira para a comunicação.

Desde o final dos anos 1990, os estudos sobre os gêneros textuais vêm se expandindo cada vez mais, em particular a partir dos trabalhos da chamada Escola de Genebra, que tem entre seus representantes mais conhecidos Bronckart, Schneuwly & Dolz (2004).

No Brasil, no ano de 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa, seguindo uma linha teórico-metodológica pautada nas discussões sobre os gêneros textuais em uma perspectiva de transposição didática, como alternativa para o ensino de línguas não exclusivamente gramatical. O referido documento teve como proposta o ensino dos gêneros textuais, já que considera que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1998, p.21).

No Brasil, segundo Godeny, Pereira, Saito (2009), a partir do ano de 1995, este campo de estudo se acentuou, principalmente, com grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado do Paraná, ganhando espaço também em Santa Catarina e em São Paulo.

Esse interesse em relação aos gêneros textuais e sua importância para a aprendizagem tem se mostrado fundamental para a mudança de postura dos próprios dispositivos didático-pedagógicos, responsáveis por elaborar parâmetros para o ensino de línguas. Segundo Chaves:

Para além dos PCN, o processo de apropriação e circulação do conhecimento teórico sobre os gêneros discursivos toma forma em práticas pedagógicas e didáticas que se traduzem em diferentes ações : elaboração de referenciais curriculares em nível estadual e municipal, promoção de programas de formação e aperfeiçoamento de professores, concepção de livros didáticos, vasta publicação de manuais de divulgação científica especializados no tema. (CHAVES, 2016, p. 542)

Nesse contexto, o próprio professor passou a assumir um papel de orientador e pesquisador diante do aluno, e não aquele que detém o conhecimento como ser supremo. Posição essa ilustrada nessa afirmação de Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”, ou seja, é preciso que o aluno ocupe o papel de sujeito da sua linguagem.

Para Rojo (2005) os estudos sobre os gêneros textuais podem ser divididos em duas correntes teóricas: a dos gêneros do discurso, que está pautada nos estudos da produção de enunciados; e a dos gêneros de texto, orientada pela descrição da materialidade textual, ou seja, no resultado.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia-a-dia. São entidades discursivas e formas de ação social encontradas em qualquer situação comunicativa. Martin (1985), diz que os gêneros são a forma pela qual se faz coisas quando a linguagem é usada para realizá-las.

Na origem do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (1994) afirma que os gêneros constituem ação de linguagem que requerem do agente produtor a tomada de uma série de decisões, para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto, isto é, a intenção comunicativa; a segunda decisão diz respeito à aplicação, que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Com base nessas pesquisas, observa-se que os gêneros textuais invadiram a escola nos últimos vinte anos. Os professores se veem diante do desafio de orientarem seus alunos a se apropriarem da língua para usá-la de acordo com suas necessidades diárias, priorizando o desenvolvimento da competência de comunicação adaptada ao gênero textual relacionado. A esse respeito, Chaves (2016) explica que:

Na medida em que os gêneros do discurso abarcam uma gama variada de critérios relacionados a seus usos, esse conceito vai representar uma forma de contemplar os desafios impostos pela nova realidade social em que os alunos estão inseridos. Com efeito, para além dos elementos mais propriamente estruturais – relacionados ao sistema da língua e às leis da textualidade –, requisitados para se produzir um texto, intervêm, ainda, nessa tarefa, saberes extralinguísticos e extratextuais, tais como o (re) conhecimento do contexto imediato (saberes pragmáticos) e do contexto em sentido amplo, relacionados aos usos prévios, históricos e ideológicos, que sustentam toda produção de linguagem. (CHAVES, 2016, p. 541)

As diferentes linhas de pesquisa linguística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que o ensino de língua portuguesa, quando realizado de forma coerente com a noção de gênero discursivo, amplia, diversifica e enriquece a capacidade do aluno de produzir textos orais e escritos. A esse respeito, Chaves (2016) alerta:

... o conceito de gênero do discurso sofreu uma desnaturalização ocasionada, em última análise, pelo novo contexto para o qual foi transposto, onde é transformado em objeto de ensino, perdendo, assim, sua finalidade primeira: a de ser um objeto de investigação do conhecimento, nesse caso, sobre o funcionamento da linguagem no interior das relações sociais. (CHAVES, 2016, p. 544)

Nesse sentido, uma das formas de se manter fiel à concepção bakhtiniana é, por exemplo, distinguir os gêneros do discurso dos tipos de texto. Enquanto os gêneros funcionam como instrumentos mediadores de uma atividade, dando-lhe forma e materializando-a, os tipos textuais se referem a certos traços linguísticos recorrentes e predominantes em um dado gênero textual, como, por exemplo, narração, descrição, explicação, injunção, argumentação e diálogo. Reinaldo afirma:

... temos preferido, seguindo Marcuschi (2002), a denominação de gêneros textuais, para referir os textos presentes nas práticas sociais cotidianas, com características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição típica (receita, carta eletrônica, conferência, etc); e de tipo ou sequência textual, para designar estruturas relativamente autônomas, dotadas de organização linguística típica (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que abrangem as categorias clássicas da narração, descrição, argumentação, formas típicas de organização das informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de modo combinado. (REINALDO, 2002, p. 2)

Para reforçar que os textos são o produto material dos gêneros do discurso, lembremos que, para Bakhtin (2003), na obra “Estética da Criação Verbal”, cada esfera social se utiliza de tipos “relativamente estáveis” de enunciados que se denominam gêneros e se distinguem pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. Assim, para a escolha de um determinado gênero, é de suma importância a esfera à qual ele pertence, a sua necessidade temática, o que também envolve os participantes de uma forma enunciativa e uma ação comunicativa (GODENY; PEREIRA; SAITO, 2009).

Nos estudos de Bakhtin, os gêneros são mutáveis e flexíveis, e que não os impede de terem certa estabilidade, definindo o que é dizível, tendo uma composição, estrutura, acabamento e uma relação com troca verbal dos participantes.

Bakhtin (2003, p. 302) argumenta que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Na concepção do autor, o gênero é um instrumento que utilizamos para interagir em sociedade.

Desse modo, a produção dos enunciados de gêneros discursivos está relacionada às intenções comunicativas e às necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada um desses sujeitos são pré-determinados socialmente. (GODENY; PEREIRA; SAITO, 2009).

Assim, em cada esfera de uso da linguagem, há uma concepção padrão de destinatário ao qual o locutor se dirige. Esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa diante da totalidade acabada do gênero. Dessa maneira, o discurso estabelece intercâmbios socioculturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente que atendem a essa atitude responsiva ativa.

Bakhtin (2003) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Em consequência disso, há de se considerar, na prática pedagógica, ao orientar os alunos para a produção textual ou para a leitura, essa dimensão que constitui o que Bakhtin chamou de relação entre forças centrípetas (concentração) e forças centrífugas (expansão). Nos textos, as forças de concentração atuam ao lado das forças de expansão (GODENY; PEREIRA; SAITO, 2009).

Trabalhar a Língua Portuguesa por intermédio dos gêneros textuais é fundamental, pois eles são meios de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Com isso, a finalidade da escola é favorecer atividades de língua/linguagem coerentes com as necessidades futuras dos alunos, em sua vida social adulta. A escola sempre trabalhou com gêneros textuais, sobretudo os literários, mas privilegiando os aspectos estruturais ou formais dos textos (GODENY; PEREIRA; SAITO, 2009).

Faz-se necessário, portanto, fazer com que os alunos compreendam e produzam textos que se inserem em práticas comunicativas situadas, ou seja, gêneros textuais, para que possam compreender a relação texto e sociedade, adquirindo autonomia para escolher o gênero adequado a cada contexto, e a capacidade de recriá-lo se assim for necessário.

Dessa forma, os gêneros textuais e suas teorias no processo de letramento, desempenham um papel primordial para o desenvolvimento da autonomia na formação do aluno cidadão. Aquele que, utilizando-se da língua, e de posse dela, constrói estratégias de comunicação verbal e não verbal eficazes, é o aluno ideal da escola, que passa, então, a cumprir sua função social, retornando para a sociedade um ser que pensa, organiza sua produção e produz efetivamente um texto.

## **1.2 Letramento e Multiletramentos**

O Letramento constitui-se no domínio do uso da escrita e da leitura, embora existam algumas controvérsias em relação a esse aspecto. O que se pode afirmar é que, todo sujeito,

independentemente de sua condição socioeconômica ou intelectual, faz uso da escrita e de sua prática social e, conseqüentemente, possui algum grau de letramento. Posição esta reforçada pelas transformações socioeconômicas, políticas, históricas e culturais.

Por estar relacionado às práticas sociais, podemos afirmar que não existe apenas um letramento independente que a criança aprende e domina, mas sim multiletramentos, os quais devem estar adaptados à realidade local e dos grupos sociais. Essa prática social vai contribuir para a formação de cidadãos ativos a partir da leitura, e se transformará em suportes de aprendizado, gerando novos conhecimentos e formas de representá-los e divulgá-los.

Assim, o termo “letramento” vai ao encontro dessa nova realidade da sociedade brasileira que, nos últimos tempos, passou a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, e não apenas o saber ler e escrever de forma mecanicista e descontextualizada. O grande problema é que essa transformação trouxe também problemas de delimitação de sentido e de grau de domínio pelo falante.

Magda Soares (2002) parte da palavra que dá origem ao termo *literacy*, em inglês, e a explica etimologicamente. Segundo ela, *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que aponta para a qualidade ou condição de. Assim, o letramento seria o estado daquele que participa de eventos que envolvem a leitura e a escrita como parte do processo de interação entre as pessoas e da interpretação dessa interação, os chamados eventos de letramento.

Em relação a essa divergência de utilização de termos, surgiram outros vocábulos acerca do tema e que poderiam representar essa habilidade de leitura adquirida pelos falantes. Tendo surgido outros vocábulos como literácia, leiturização e ainda há quem defenda ser desnecessária a criação de um termo específico, tendo em vista que o termo alfabetização já engloba todos os conceitos.

Nos dias de hoje, uma das definições mais difundidas de letramento é justamente proposta por Soares. Para a autora, letramento é:

O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferente: a cultura escrita. (SOARES, 2009, p. 34)

Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades contemporâneas, marcadamente urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construções dos textos por meio dos quais essas sociedades se informam e se comunicam. Desse modo, esse

vasto universo de multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias requer dos usuários de uma língua novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Esta autora também defende uma “pedagogia dos multiletramentos”, quando propõe a adoção de práticas transformadoras na sala de aula, envolvendo diversidade de linguagens, de análise das situações de aprendizagem e das relações sociais. Assim sendo, as novas ferramentas ampliam as possibilidades de diálogo entre textos e semioses e transformam as práticas de leitura e escrita em situações reais de aprendizagem.

Borba e Aragão (2012, p. 231) definem multiletramentos “como condição que assume aquele que utiliza a leitura e escrita, seja através do suporte impresso ou do suporte digital de acordo com a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos”. A prática dos multiletramentos proporciona o envolvimento do educando de modo mais participativo, envolvendo-o de forma ativa, tendo em vista que a construção de sentido está ligada às práticas sociais.

Rojo, Barbosa e Collins (2011) destacam a questão da temporalidade, abordando novas possibilidades de letramento proporcionadas pela popularização dos meios digitais. Essa entrada para o mundo digital trouxe inúmeras mudanças para a área de estudos da linguagem, produziram soluções e, ao mesmo tempo, necessidades, pois encurtou as distâncias na veiculação da informação, porém afastou as pessoas da comunicação oral e pessoal.

A linguagem é construída a partir de convenções e valores estabelecidos culturalmente, e a internet propiciou a unificação das linguagens para um único meio no qual as práticas da linguagem passaram por um processo de ressignificação, dando origem a diferentes gêneros textuais e modos diferenciados de comunicação.

Esses multiletramentos vão influenciar as produções de texto e também as formas dos gêneros, em seu modo de produção. Retomando Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são compreendidos como tipos de enunciados relativamente estáveis, que se efetivam em práticas sociais que devem se adequar às necessidades da comunicação.

Para concluir, podemos afirmar que, diante das pesquisas e ações realizadas sobre letramento, não existe um conceito único para o conceito, pois ele pressupõe múltiplas realidades sociais, culturais, históricas e de caráter individual e pessoal, tendo em vista que cada usuário compreende e produz textos em conformidade com sua realidade.

Além disso, em se tratando de ensino e aprendizagem, cada aluno tem suas habilidades voltadas para seu modo pessoal de formular e construir conceitos. Assim, cada contexto social e cultural produzirá formas diferentes e variadas de aprendizado e de produção. Esses diferentes contextos proporcionam ao professor uma chance de reorganização e de um novo

olhar para suas práticas pedagógicas, sua concepção de aprendizagem e linguagem, dando ao aluno a chance de se transformar e de aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal na construção da linguagem, da sua prática de leitura e de produção de textos.

### **1.3 O blog como estratégia de (multi)letramento**

A escola está diante de um grande desafio: além de prover as escolas com recursos tecnológicos, também tem a difícil tarefa de abrir um espaço nos conceitos de ensino e aprendizagem, que inclua o uso do ambiente virtual. Os recursos tecnológicos se constituem em um novo espaço de interação e divulgação do conhecimento. Atualmente, somos atores e testemunhas de um mundo feito de redes, indivíduos e organizações administrados pela tecnologia, tendo em vista que os meios eletrônicos vêm ganhando espaço dentro da escola, o mundo globalizado possibilitou a difusão dos recursos da internet em todo o mundo e ganhou espaço no ambiente escolar.

Com isso, o blog vem se tornando uma ferramenta que facilita a interação no processo de aprendizagem. De acordo com Barbosa & Granado (2004), a internet ajuda alunos e professores a se comunicarem mais e melhor. Os mesmos autores salientam que os textos são portas abertas para a troca de experiências com outras escolas.

A construção e manutenção do blog realizada pelos alunos irá expandir a procura também por sites de seu interesse, permitindo-lhe analisar os conteúdos e observar a veracidade e credibilidade dos itens dos sites que eles mesmos irão inserir no blog (CARVALHO; MOURA; PEREIRA; CRUZ, 2006).

Segundo os autores, esse momento é crucial, pois a aprendizagem se torna o centro do tema que interessa a todos os membros, com isso, vai multiplicando as possibilidades de intervenção e diálogo com mais pessoas fora do seu ambiente escolar.

Nos estudos de Costa (2005), o mesmo conceitua que toda organização de um trabalho de investigação, registro de trabalho de campo, entre outros, são características interessantes nas aprendizagens dos alunos envolvidos com a ferramenta do blog.

Portanto, utilizar o blog como suporte para as postagens das produções textuais, além de promover uma real e efetiva situação de comunicação, é uma possibilidade prática de que os alunos se tornem criadores de sentido, analistas críticos e agentes transformadores.

Nesta pesquisa, utilizamos o blog como um suporte que auxilia a aprendizagem e potencializa a prática de leitura dos gêneros textuais e sua produção. Constitui-se num

importante meio de divulgação da produção literária, tendo em vista seu poder de divulgação, pois atinge uma quantidade muito grande de pessoas por meio da internet. Basta um acesso e a produção literária poderá ser visualizada por um número ilimitado de pessoas, em todas as partes do mundo.

## CAPÍTULO II

### PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CONTO

#### 2.1 A sequência didática no interacionismo sócio-discursivo

A noção de sequência didática é proposta por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1999, p. 5), com base na “ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, precisamente em relação à apropriação e transposição, no ensino, de práticas textuais, orais e escritas inspirada numa perspectiva interacionista sócio discursiva (ISD).

A proposta do ISD compreende uma grade curricular baseada no princípio do agrupamento de gêneros textuais. Estes, por sua vez, são orientados por três critérios: a representação do contexto social, a estruturação discursiva do texto e a escolha de unidades linguísticas. Sugere-se que cada agrupamento de gêneros seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, como estratégias de ensino que propiciem os instrumentos necessários para que ocorra a apropriação do gênero em estudo e, como consequência, o aprimoramento das capacidades linguísticas do aluno.

Em relação à progressão do ensino, o agrupamento de gêneros deve seguir três critérios essenciais, isto é, que:

- correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Nessa organização de uma progressão temporal de ensino, elaborada sob a base de agrupamento de gêneros, configura-se uma proposta provisória de um currículo aberto e negociável, já que leva em consideração os diferentes níveis de linguagem.

Segue abaixo um exemplo de proposta de agrupamento de gêneros, segundo Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, (2004):

Quadro – Agrupamento de gêneros

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADE LINGUÍSTICAS
1-2	<p><b>ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dar sua opinião e justificá-la</li> <li>debate coletivo em classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio)</li> <li>perceber as diferenças entre pontos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões</li> <li>utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões</li> <li>formular questões da ordem do porquê</li> </ul>
CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADE LINGUÍSTICAS
3-4	<p><b>ESCRITA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa (revista infantil); carta de leitor</li> </ul> <p><b>ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>defender sua opinião diante da classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate</li> <li>identificar e levar em conta o destinatário do texto</li> <li>precisar a intenção de um texto argumentativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>hierarquizar uma sequência de argumentos (3) em função de uma situação</li> <li>produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes</li> <li>ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra</li> <li>utilizar organizadores enumerativos</li> <li>distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão</li> <li>utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta</li> </ul>
5-6	<p><b>ESCRITA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa (revista para jovens): carta de leitor</li> <li>correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)</li> </ul> <p><b>ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>o argumentador e seu papel social</li> <li>destinatário e seu papel social</li> <li>finalidade: convencer</li> <li>lugar de publicação do texto</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adotar a forma de uma carta não-oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial</li> <li>apresentar o tema da controvérsia na introdução</li> <li>desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo</li> <li>formular objeções aos argumentos do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar organizadores argumentativos marcando: <ul style="list-style-type: none"> <li>o encadeamento dos argumentos</li> <li>a conclusão</li> </ul> </li> <li>utilizar verbos de opinião</li> <li>utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções</li> <li>introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo</li> <li>formular um título</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• antecipar as respostas possíveis do(s) adversários(s)</li> </ul>	<p>adversário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dar uma conclusão</li> </ul>	<p>com um grupo nominal</p>
7-8	<p><b>ESCRITA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imprensa local: carta de leitor; carta aberta, artigo de opinião</li> <li>• correspondência: carta de solicitação</li> </ul> <p><b>ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diálogo argumentativo</li> <li>• deliberação informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente</li> <li>• compreender as crenças alheias e atuar sobre elas</li> <li>• analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas</li> <li>• antecipar posições contrárias</li> <li>• citar a palavra alheia</li> <li>• distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado</li> <li>• definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema</li> <li>• distinguir entre argumento/não-argumento</li> <li>• prever diferentes tipos de argumento e hierarquiza-los em função da finalidade a atingir</li> <li>• selecionar as palavras alheias que apoiam sua própria tese</li> <li>• organizar o texto em função da estratégia argumentativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição</li> <li>• utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos</li> <li>• utilizar fórmulas introduzindo citações</li> <li>• em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares emprego dos tempos)</li> <li>• utilizar organizadores enumerativos</li> <li>• distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas</li> </ul>
8-9	<p><b>ESCRITA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imprensa (revista para jovens); carta de leitor</li> <li>• correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)</li> </ul> <p><b>ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levar em conta um destinatário múltiplo</li> <li>• tomar para si a palavra alheia</li> <li>• discernir restrições institucionais da situação de argumentação</li> <li>• classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação</li> <li>• identificar a faceta argumentativa dos gêneros não-argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• delimitar o objeto da discussão</li> <li>• escolher o gênero e as estratégias argumentativas</li> <li>• definir as diferentes teses possíveis sobre a questão</li> <li>• explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses</li> <li>• antecipar e refutar as posições adversárias</li> <li>• elaborar contra-argumentos</li> <li>• adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso</li> <li>• implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s)</li> <li>• inserir diferentes formas de discurso reportado</li> <li>• utilizar termos apreciativos: pejorativos, melhorativos</li> <li>• empregar vocabulários conotativo</li> <li>• utilizar anáforas conceituais</li> <li>• reconhecer e utilizar diversas marcas modais</li> </ul>

			adequado <ul style="list-style-type: none"> <li>• discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto</li> <li>• reconstituir os raciocínios implícitos</li> </ul>	
--	--	--	---	--

Fonte: Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Sheneuwly, (2004, p. 55 e 56):

A sequência didática consiste, assim, em um conjunto de atividades organizadas entre si e planejadas para transmitir um determinado conteúdo, etapa por etapa, passo-a-passo. Apresenta os objetivos que o professor quer alcançar com seus alunos e envolve etapas de aprendizagem e avaliação.

No planejamento e execução das aulas, as sequências didáticas promovem um trabalho organizado, o aprofundamento em conceitos e em saberes gradativos, de acordo com a curiosidade e a estimulação dos alunos, pois garante ações em vários campos do saber. Ademais, promove a interdisciplinaridade e/ou intertextualidade, na medida em que saberes de diferentes esferas são mobilizados para se compreender o funcionamento de um dado gênero textual, bem como sua construção de sentido.

Dessa forma, prevê-se que a sequência didática possa ser utilizada com êxito nas disciplinas da área de humanas: Língua Portuguesa, Literatura, História, dentre outras. Permite organizar o conteúdo de acordo com a realidade dos alunos. Para Rojo e Glais (2004):

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...]. Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. [...]. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (ROJO e GLAIS 2004, p. 97)

A experiência de planejar uma sequência didática contribui para a construção de um novo olhar sobre a transmissão das disciplinas. Os envolvidos atuam como sujeitos do processo de conhecimento e aprendizagem imersos numa cultura e com histórias particulares de vida. O aluno que o professor tem à sua frente traz seus componentes biológico, social, cultural, afetivo, linguístico, envolvendo o indivíduo de forma completa.

Se analisados sob essa ótica, o ensino e a aprendizagem descrevem o significado a partir do saber alguma coisa pela experiência e contextualização, fazendo nosso o que conseguimos abstrair do exterior, possibilitando a interação e a troca de informações.

Entende-se, assim, que o conhecimento é construído e não apenas transmitido, então a realidade transforma-se no sentido que lhe conferimos.

Assim, como os seres humanos são observadores, o conhecimento também resulta da observação e do entendimento que fazemos das nossas interações com o meio ambiente e os sujeitos com quem interagimos. A informação e o conhecimento são construídos com base em experimentações e práticas, e não apenas em situações de aprendizagem.

A noção de sequência didática tem sido uma estratégia de ensino muito utilizada em Língua Portuguesa, tendo em vista o ensino dos gêneros textuais e a necessidade de um estudo e aprofundamento passo-a-passo. Ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final.

Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende, diferentemente de um ensino tradicional, onde cada elemento era estudado separadamente, sem contextualização ou troca entre as diferentes competências e saberes. Essa organização permite explorar cada elemento e sua transposição no conjunto do texto, por meio de etapas ou módulos.

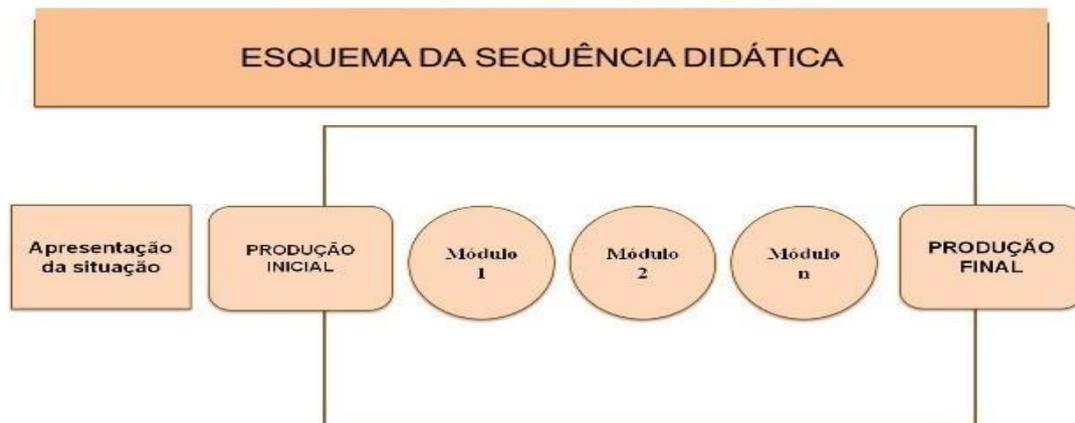
Para organizar sequências didáticas para os diferentes gêneros textuais, é preciso ter conhecimento sobre o gênero que se quer ensinar, bem como conhecer o grau de conhecimento dos alunos sobre o gênero a ser estudado para se ter um ponto de partida. Ou seja, essa proposta pressupõe o conhecimento dos alunos, que vai servir de fonte para a concepção da sequência didática, para, desse modo, atender às necessidades de linguagem do aluno, de forma motivadora e pertinente. Nesse contexto, é interessante realizar essas atividades em grupos, para que haja troca de experiências e informação.

Inspirando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sugerimos as seguintes etapas para a elaboração da sequência didática:

- 1) Apresentação da proposta;
- 2) Partir do conhecimento que os alunos já possuem acerca do gênero trabalhado e das suas experiências com o estudo e produção de texto;
- 3) Definição e apresentação do gênero textual a ser estudado;
- 4) Texto inicial produzido pelos alunos;
- 5) Aulas expositivas, leituras e pesquisa sobre o gênero a ser estudado;
- 6) Organização e sistematização sobre o conhecimento obtido do gênero;

- 7) Produção de texto coletivo;
- 8) Produção individual;
- 9) Revisão gramatical e reescrita.

#### Fluxograma – Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na pesquisa aqui relatada, apresentamos aos alunos os elementos do gênero conto de ficção: seu tema, estilo, estrutura composicional e seu contexto de produção (locutor, destinatário, suporte, temporalidade, espacialidade). A proposta de atividade parte de uma conversa informal, onde são avaliados os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto e sobre o conto, destacando os pontos relevantes. A partir dessa etapa de sensibilização, o aluno tem seu primeiro encontro com o gênero textual escolhido. São apresentados alguns exemplos de contos e, com base nessas leituras, os alunos fazem a primeira produção textual, a partir do gênero apresentado. Dentro dessa perspectiva de leitura e aproximação do gênero, é definido o ponto de partida do professor, indicando qual caminho o aluno terá de percorrer dentro da proposta de sequência didática.

A primeira produção consiste na primeira atividade baseada no gênero proposto, podendo tal atividade ser apresentada na modalidade oral e/ou escrita. Trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ et al., 2004, p. 87). Os autores afirmam que, se a apresentação da situação for bem elaborada e desenvolvida adequadamente, a primeira produção será bem-sucedida, condição fundamental para que a produção final atenda aos objetivos propostos e aborde as características do gênero estudado.

Ainda conforme os autores, dentro dos princípios da sequência didática, somente a produção final constitui a situação real em riqueza e complexidade. Sendo assim, não há obrigatoriedade em avaliar, quantitativamente, a produção inicial. Todavia, é ela que oferece dados importantes para o professor prosseguir na elaboração dos módulos posteriores, sendo que a proposta da sequência didática parte do mais simples para o mais complexo.

Dando continuidade aos trabalhos, são realizadas oficinas ou módulos que são as atividades onde o processo de produção textual é decomposto em partes. Essas atividades visam a levar o aluno a dominar o gênero textual em estudo e contemplar as dificuldades encontradas.

Por fim, mediante a proposta de produção final, é realizada a investigação da aprendizagem, observando se o aluno construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se houve avanço em suas capacidades linguísticas, e se a sequência didática elaborada foi viável para esse tipo estudo e construção.

## 2.2 O gênero textual conto de ficção

O gênero textual conto de ficção caracteriza-se por ser uma narrativa que condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995, p. 8). É uma obra de ficção, ou seja, apresenta um universo de personagens e acontecimentos inventados, imaginados pelo autor.

Sendo o conto uma história curta, como tal, possui os elementos obrigatórios de uma narrativa. São eles: narrador, personagens e enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). Segundo Oliveira (2006) o conto possui a seguinte estrutura: início, ruptura, confronto, superação, obstáculos e perigos, restauração e desfecho.

Segundo Nádya Gotlib, na obra “Teoria do Conto” (2006, p. 12):

O contar (do latim *computare*) uma história, em princípio oralmente, evolui para o registrar as histórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, isto é: re (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido. O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. (GOTLIB, 2006, p.12).

Já para o escritor Elias José (ELIAS JOSÉ apud ANDRADE E TREVISAN, 2001), o conto “é uma narrativa que pode ser contada oralmente ou por escrito. Pode-se dizer que o ser humano já surgiu contando contos. Tudo o que via, descobria ou pensava dava origem a uma

história, que ele aumentava ou modificava usando sua imaginação”.

Segundo Gotlib (2004):

... há três acepções para a palavra conto, que Júlio Casares utiliza : 1. Relato de um acontecimento; 2.narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las. Todas apresentam um ponto comum: são modos de contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas. Pois, toda a narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade uma mesma ação. (GOTLIB, 2006, p. 8)

Assim, tem-se os seguintes tipos de conto: conto de fadas, de mistérios, fantásticos, de amor, maravilhosos, populares e modernos.

Como já foi dito, a turma com a qual foi realizada a intervenção didática apresentava um estado de letargia e uma postura apática nas aulas de língua portuguesa. Com o objetivo de interceder e transformar este contexto escolar, optamos pelo gênero conto de ficção.

Esse gênero favorece um clima de descontração, apresenta possibilidades de releitura da realidade por meio da fantasia e novas formas de enfrentamento às diversidades da vida. Dessa forma, o estudo gênero conto é uma proposta didática de intervenção baseada na perspectiva dialógica e sócio discursiva, que enfatiza a interação entre os sujeitos para a construção do conhecimento. Logo, trabalhar com gênero conto é realizável, pois se relaciona “a textos materializados que encontramos em nossa vida diária que apresentam características socioeducativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

### **2.3 Aspectos metodológicos: o contexto da intervenção**

A Escola Estadual “Rotary Club”, onde foi realizada a experiência aqui relatada, atende às Etapas de Ensino Fundamental e Médio. Situa-se no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). A Escola foi fundada em 1971, com a denominação: Escola “Rotary Club”. Esse nome foi-lhe atribuído por seu prédio pertencer a casa de amizade Rotary Club, em parceria com o Sesi (serviço social da Indústria), funcionando inicialmente, com turmas do ensino primário de 1ª a 4ª série e com turmas de pré-escolar.

A partir de 1983, a Escola passou a pertencer à rede Estadual, pelo decreto nº 1978 de 13 de janeiro de 1983, passando a denominar-se Escola Estadual “Rotary Club”, funcionando com turmas do então 1º grau e do pré-escolar. Em 1º de dezembro de 2003, a partir da resolução 1678, foi credenciada a autorização e funcionamento do Ensino Médio. Em 2004, o educandário funcionou com seis turmas do Ensino Médio regular noturno. A partir de 2009, deixou de funcionar o ensino médio noturno por determinação da Secretaria Estadual de Educação (SED),

por não ter alunos matriculados, passando a funcionar o Ensino médio somente no período matutino.

O projeto contou com o envolvimento da turma 9º ano “A” da Escola Estadual Rotary Club, situada no bairro Cristo Redentor, na cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. A turma era composta por 22 alunos frequentes, na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo a maioria repetentes. A pesquisa teve início no mês de julho e término em dezembro de 2016.

Como procedimento metodológico, fizemos uma pesquisa descritiva e qualitativa, fundamentada nos estudos de Duarte (2002) e Dalvo et al (2008), voltada a um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa, com resposta a questionário elaborado com base no interesse e desempenho do aluno face às atividades propostas nos estudos sobre o conto, sequência didática e o blog.

Primeiramente, foram realizadas atividades de sondagem, um questionário para traçar o perfil etnográfico dos alunos e uma proposta de produção de texto para detectar os problemas de escrita. Como segundo passo, realizou-se a transposição do texto para uma sequência de atividades de produção e correção textual, com o objetivo de sanar os problemas detectados em relação à sua estrutura e adequação vocabular e gramatical. Em seguida, procedeu-se às seguintes etapas: reescrita e análise linguística dos textos produzidos com a turma; criação de um blog da turma para divulgação dos textos produzidos como suporte às propostas textuais; ampliação de conhecimentos e discussão de ideias.

No final da pesquisa, avaliamos a participação do aluno a partir do material postado no blog e sua contribuição durante o desenrolar dos trabalhos. Também foi possível verificar o que se aprendeu com a experiência e comprovar sua eficácia com a aplicação de uma proposta final de produção textual, adequada aos estudos realizados.

#### **2.4 O passo-a-passo da sequência didática na sala de aula**

O objetivo da Sequência Didática elaborada foi introduzir e incentivar o estudo do conto, que viesse a favorecer um conhecimento mais detalhado desse gênero, no tocante a seus elementos mais ou menos prototípicos (tema, estilo, construção composicional). Além disso, as etapas da sequência didática foram elaboradas com base em atividades que visavam, em última análise, a despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura, por meio do conto.

Na perspectiva dos multiletramentos e das teorias de transposição didática de gêneros textuais, a noção de sequência didática é uma forma eficaz de letrar, ou seja, de utilizar de maneira consciente o ato de ler e escrever nas atividades sociais cotidianas.

Para construirmos uma prática de produção textual significativa e que realmente faça sentido para os alunos, é necessário ampliar seu universo discursivo, incluindo práticas inovadoras, por meio dos gêneros textuais. Com base nisso, faz-se necessário diversificar o universo de leitura do aluno, oferecer variedade e contato com os livros e textos que despertem sua curiosidade e atenção.

Desse modo, a sequência didática elaborada com o gênero textual conto traz módulos de atividades que contemplam a leitura e a produção textual, contribuindo para que os alunos sejam sujeitos ativos em suas histórias de vida.

Segundo Rojo (2005), o ensino e aprendizagem pautado na perspectiva dos multiletramentos envolve articular diferentes modalidades de linguagem da escrita, que faz referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos. A variedade de material, de situações de leitura e produção vai gerar um aluno integrado e apto a atuar no mundo globalizado.

A seguir, apresentamos as etapas da sequência didática elaborada e desenvolvida.

### **Apresentação da situação**

A proposta da sequência didática a partir do gênero textual conto foi apresentada aos alunos, tendo por base seus conhecimentos prévios, em torno das seguintes questões:

Você sabe o que é um conto?

Já leram ou conhecem um conto? Citem exemplos de contos.

Recontem um conto que conhecem.

Após a troca de informações, os alunos receberam uma cópia do texto “O conto que se apresenta”, de autoria de Moacir Scliar. Foi realizada a leitura oral para os alunos, seguida de um espaço de discussão em conjunto sobre esse conto, promovendo questionamentos, a fim de verificar o conhecimento organizacional e estrutural do conto, de forma colaborativa. Em seguida, os alunos, acompanhados pela professora, formularam na lousa uma definição de conto.

### **Convite a um desafio**

Na etapa seguinte, a professora reproduziu imagens expressivas no Datashow, e pediu aos alunos que refletissem e buscassem inspiração nas emoções e sentimentos despertados por essas imagens para escrever um conto original. Também foi pedido que pensassem nas personagens, suas características, quem são, no conflito em que estão envolvidos, no narrador que contou a história e no desfecho surpreendente. Os alunos usaram e abusaram da imaginação e criatividade.

### **Módulo 1– Organização textual**

Iniciou-se este módulo retomando as aulas anteriores, lembrando as características principais e o conceito de conto registrado na lousa. Após a realização de feedback, os alunos foram encaminhados à sala de informática, onde realizaram uma pesquisa direcionada pela seguinte questão: *Quais são os elementos que compõem uma narrativa?*

Na aula seguinte, promoveu-se uma discussão baseada nos conceitos pesquisados pelos alunos. Todas as conclusões e reflexões foram registradas na lousa.

Em seguida, foram distribuídas aos alunos cópias do conto “A menina dos fósforos”, de Hans Chistian Andersen. A primeira leitura foi realizada pela professora, depois solicitou-se uma leitura dramatizada, feita da seguinte forma: uma aluna leu a parte do narrador, um outro fez as falas da menina e um terceiro a fala de uma pessoa que passava na rua. Em seguida, o professor distribuiu uma folha de interpretação sobre o texto lido. Os alunos responderam em duplas e discutiram as respostas, oralmente. As perguntas da folha de interpretação eram as seguintes:

1. *O texto A menina dos fósforos, De Hans Chistian Andersen pode ser considerado um conto? Por quê?*
2. *Delimite o tempo e o espaço da história.*
3. *Descreva em poucas linhas a protagonista da estória.*
4. *Explique o desfecho da estória.*

Logo após as respostas das questões, projetou-se o conto no Datashow, e foi feita a análise da organização do conto, tudo sendo devidamente, registrado na lousa. Chegou-se à seguinte conclusão: um conto apresenta um só drama, um só conflito, dimensão reduzida, economia dos meios narrativos e espaço físico, número e personagens pequeno.

### **Módulo 2 – Elementos da narrativa**

Neste módulo, iniciaram-se as atividades a partir das leituras dos registros realizados até então.

Em seguida exibiu-se o vídeo “Vestibulando digital-redação aula 3”. Logo depois, foi entregue uma cópia do texto “Poema tirado de uma notícia de um jornal” de Manoel Bandeira. O poema foi utilizado para conceituar os cinco elementos essenciais da narrativa: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

A professora, então, projetou no Datashow o conto “Betsy”, de Rubem Fonseca, e, juntamente com a turma, identificaram os personagens principais e secundários, cenário, tipo de narrador, tempo cronológico e psicológico. E, por fim, registrou todas as informações, ideias, conceitos e conclusões na lousa.

Para finalizar as atividades deste módulo, os alunos reescreveram o poema de Bandeira em uma narrativa em prosa. Todos leram suas produções textuais para a turma.

### **Módulo 3 – Enredo, discurso e foco narrativo**

Para promover o encadeamento do estudo, realizou-se, no início da aula, um feedback dos módulos desenvolvidos anteriormente.

Para reiniciar a progressão do estudo do gênero textual conto, exibiu-se o vídeo “Vestibulando digital redação aula 4”. Logo após, promoveu-se uma discussão sobre os aspectos estruturais do gênero conto abordado no vídeo, enfatizando-se as partes que compõem o enredo, tipos de discurso e foco narrativo. Os registros das ideias e conceitos apropriados pela turma foram feitos na lousa.

Assim, após as reflexões e a interação oral da turma, foi entregue aos alunos uma cópia do conto “A missa do Galo”, de Machado de Assis. A fala foi dividida em grupos e os alunos desenvolveram as atividades relacionadas a seguir:

- *identificar situação inicial conflito, clímax e desfecho.*
- *identificar os tipos de discursos presentes no textos.*

Na correção das atividades, a professora abriu espaço para todos os grupos participarem, apresentando suas respostas e conclusões, mediando as discussões com esclarecimentos necessários.

### **Módulo 4 – Conhecendo os vários tipos de conto**

Iniciou-se a aula encaminhando os alunos para a sala de informática e foi apresentado o vídeo “Um conto puxa outro conto”. Em seguida, a professora sugeriu à turma uma pesquisa sobre os diferentes tipos de contos existentes. Foi determinado um tempo de 20 minutos para realização dessa atividade.

Com a ajuda da turma, a professora listou na lousa os tipos de contos pesquisados: contos de fada, maravilhoso, jocoso, mistério, suspense e de amor. Logo após, as turmas foram divididas em grupos. Cada grupo ficou com um tipo de conto e fez uma pesquisa sobre as características estruturais do conto selecionado, e apresentou uma breve biografia de seu autor do conto, além de uma análise estrutural e organizacional do conto.

### **Módulo 5 – Como criar um blog**

Neste módulo, todas as atividades foram realizadas na sala de informática com o auxílio da internet.

Ainda em sala, foi explanado o objetivo da atividade a ser desenvolvida e dividiram-se os grupos.

Na sala de informática, iniciou-se a oficina de como criar um blog, solicitando aos alunos que navegassem no universo dos blogs na internet. Logo após, os alunos utilizaram a internet para responder às seguintes questões:

1. *Blog é abreviação de qual nome?*
2. *Qual o “conceito” para blog?*
3. *O que o blog permite e qual seria sua função?*
4. *Quando surgiram os blogs?*
5. *Por que surgiram os blogs?*
6. *Quais os principais atributos para o sucesso de um blog?*
7. *Quem usa o blog é um?*
8. *O blog hoje é utilizado para apenas uma atividade? Explique.*
9. *No blog é utilizado apenas a língua escrita?*
10. *Qual o tipo de linguagem que aparece no blog?*
11. *Quais os espaços que são recorrentes nos blogs? Por exemplo, sempre há uma apresentação de um blogueiro? Sempre há links do que o blogueiro gosta ou aconselha fazer?*
12. *Qualquer pessoa pode criar um blog?*
13. *O que é preciso para criar um blog?*
14. *Quais são as facilidades para o usuário e leitor do blog?*

Tendo respondido às questões, o professor problematizou a discussão sobre a relevância social de um blog.

Na aula seguinte, a professora exibiu os vídeos tutoriais de como criar um blog.

Na etapa final, cada grupo criou um blog. O objetivo da criação dos blogs foi para que os alunos conhecessem sua constituição e funcionamento, bem como para dominarem as facilidades oferecidas pelo seu uso enquanto administrador ou leitor.

### **Módulo 6 – Reescrevendo o conto**

Nesta aula, os alunos realizaram a análise linguística e as correções da produção inicial em dupla. Em seguida, cada integrante da dupla fez as correções necessárias do texto e outras mediadas pela professora, que lhes deu suporte com explicações de ortografia, coesão e coerência.

### **Produção final**

Os alunos, utilizando o conhecimento adquirido da estrutura organizacional do gênero conto durante a execução dos módulos, e as correções sugeridas pelo colega e pela professora, fizeram a produção final do seu conto, postando-o no blog da turma, cujo endereço é: <http://sequenciadeumconto.blogspot.com.br/>.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Reafirmamos que a sequência didática transposta para o gênero textual conto teve como principal objetivo estudar os elementos característicos desse gênero (tema, estilo, construção composicional), formar um conceito e elaborar um conhecimento ao mesmo tempo detalhado e amplo sobre o gênero, de modo articulado com seu contexto de produção, circulação e recepção.

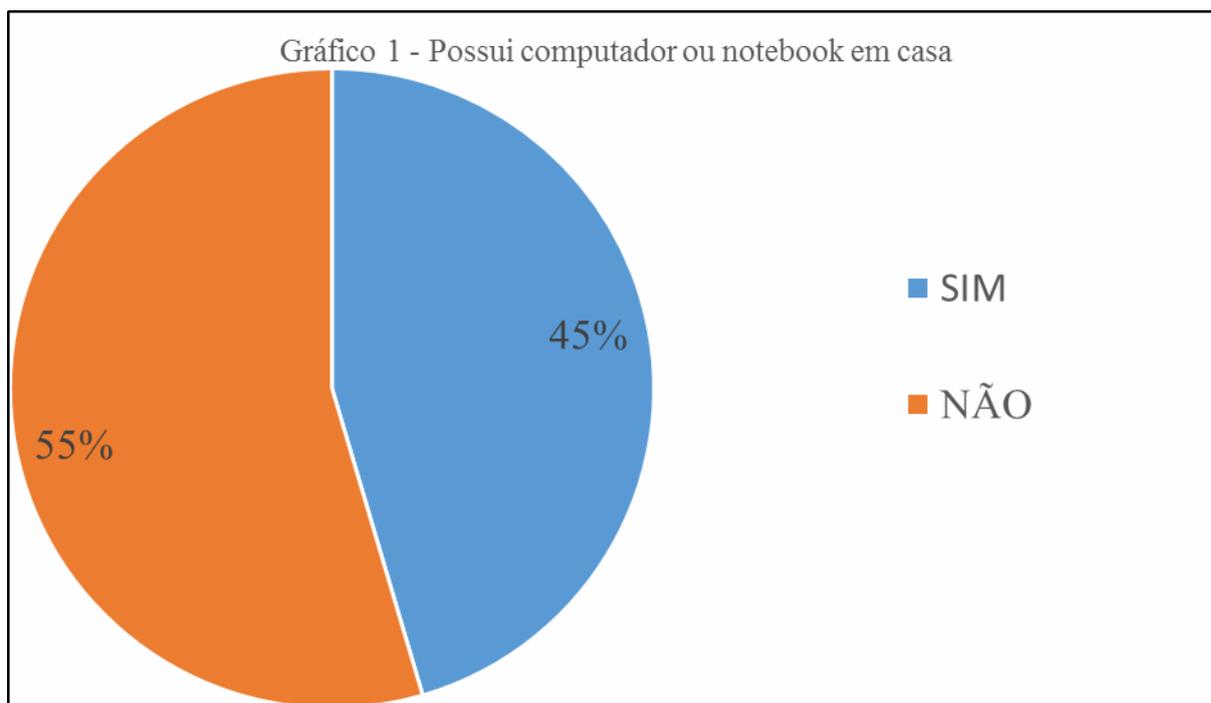
Previamente a essa etapa, realizamos uma sondagem, junto à turma pesquisada – 9º. ano da E. E. Rotary Club –, a fim de verificar sua relação com as tecnologias informáticas (computador) e digitais (internet). A seguir, analisamos os dados (respostas) do questionário.

#### 3.1 Análise da relação com a tecnologia digital

A presente análise de dados refere-se ao questionário aplicado na 9ª série A, composta por vinte e dois alunos frequentes. Foram feitas dez perguntas fechadas, e o método empregado foi quali-quantitativo.

Este questionário foi aplicado com o objetivo de inteirar-se do perfil dos alunos, seus conhecimentos tecnológicos e de informática, e também para verificar suas expectativas em relação ao projeto desenvolvido.

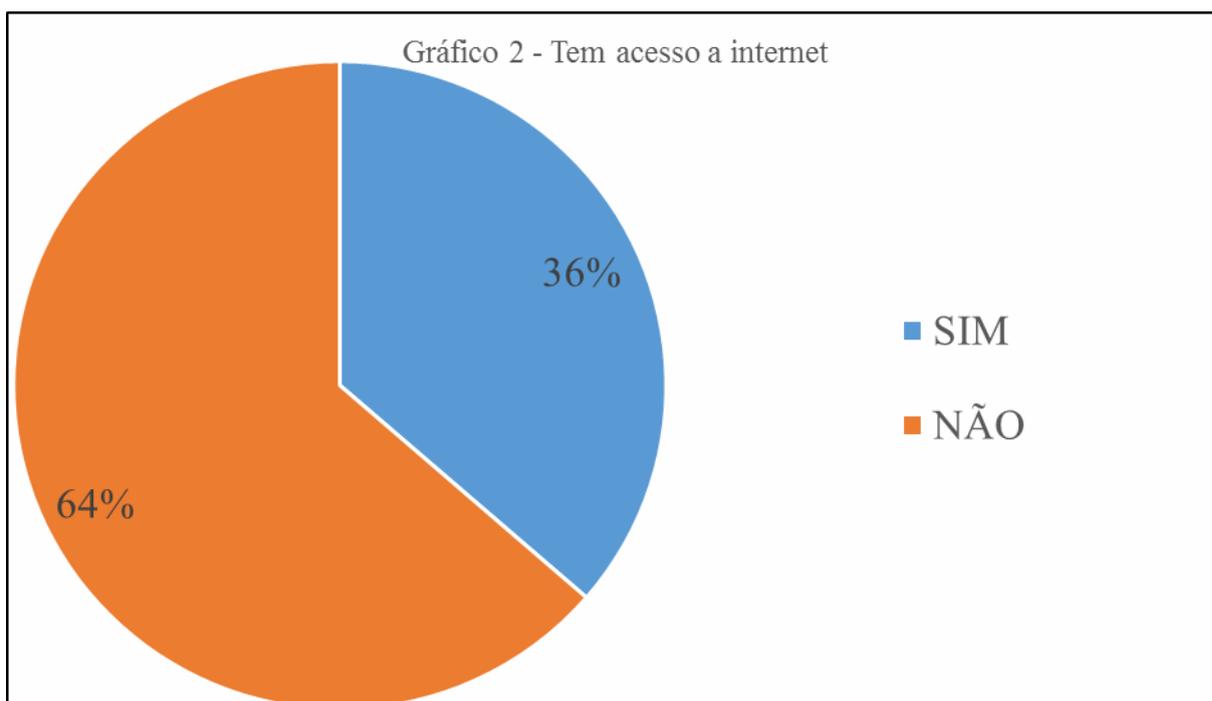
Os dados obtidos na questão nº 1 demonstram que 55% dos alunos não possuem computador ou notebook em casa, e 45% possuem. (**Gráfico 1**).



Fonte: Análise dos resultados do questionário

Assim, esse resultado contraria o senso comum de que a tecnologia está presente em quase todos os lares dos estudantes brasileiros.

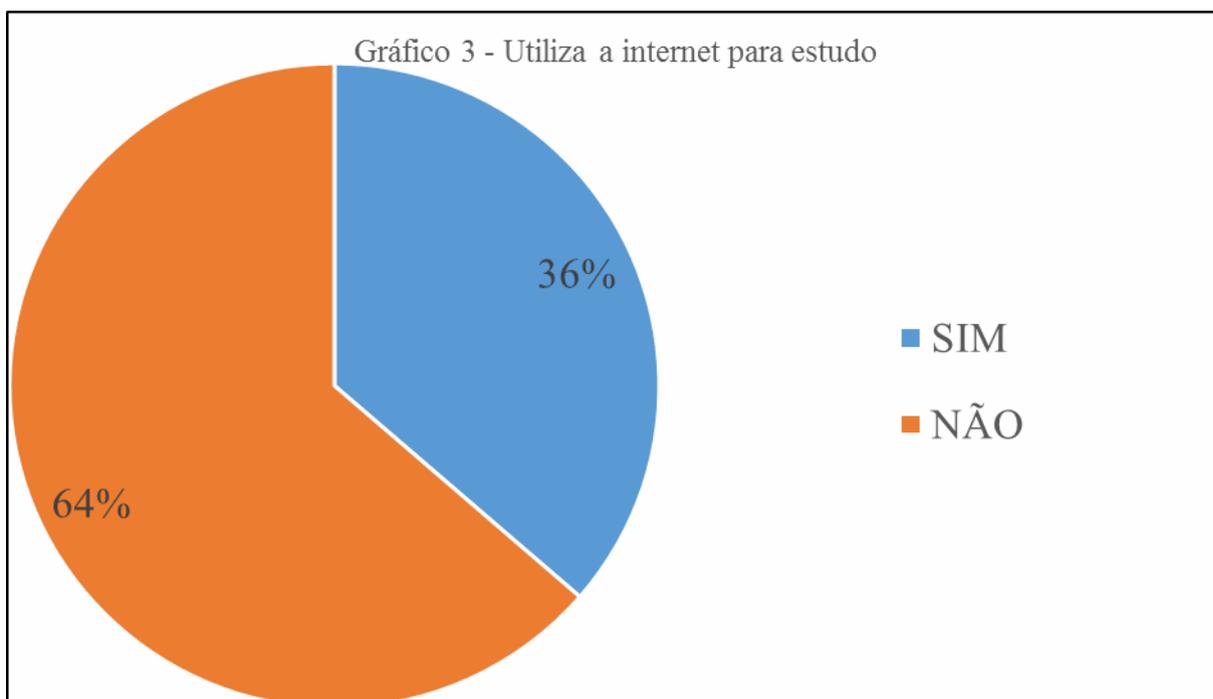
Na questão nº 2, em relação ao acesso dos alunos à internet, 64% responderam que não a possuíam, e 36% afirmaram que tinham acesso (**Gráfico 2**).



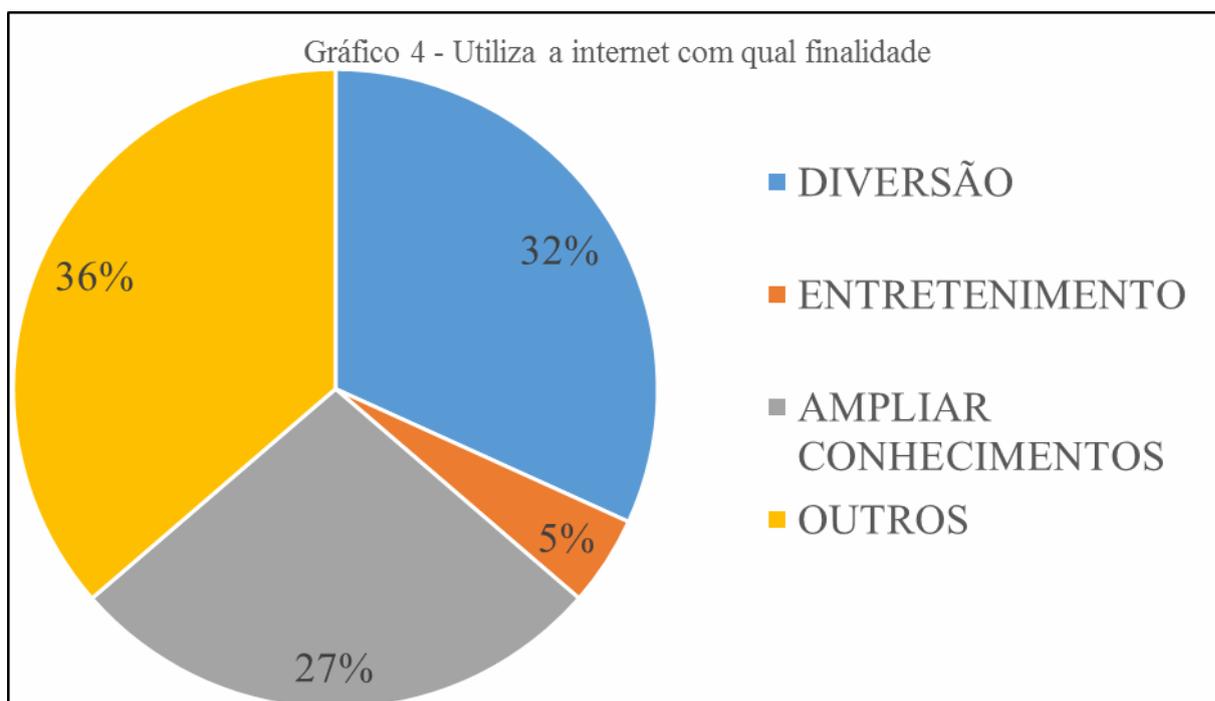
Fonte: Análise dos resultados do questionário

Assim, o resultado da questão n° 2 revelou que, apesar de o acesso à internet ter uma importância relevante para a aprendizagem, e também ser sinônimo de acesso à informação, liberdade de opinião e expressão, essa ainda não é a realidade da turma do 9ª ano “A”, contrariando o princípio da dignidade da pessoa humana e do acesso à informação, tal como disposto na Constituição Federal do Brasil.

Os alunos foram questionados em relação ao uso e à utilidade da internet para estudos, na questão n° 3. Resulta que 64% utilizam a internet para estudos, e 36% não a utilizam para esse fim (**Gráfico 3**). Em relação à finalidade, 32% utilizam para diversão, 5% para entretenimento, 27% para ampliar conhecimento e 36% para outros fins (**Gráfico 4**).



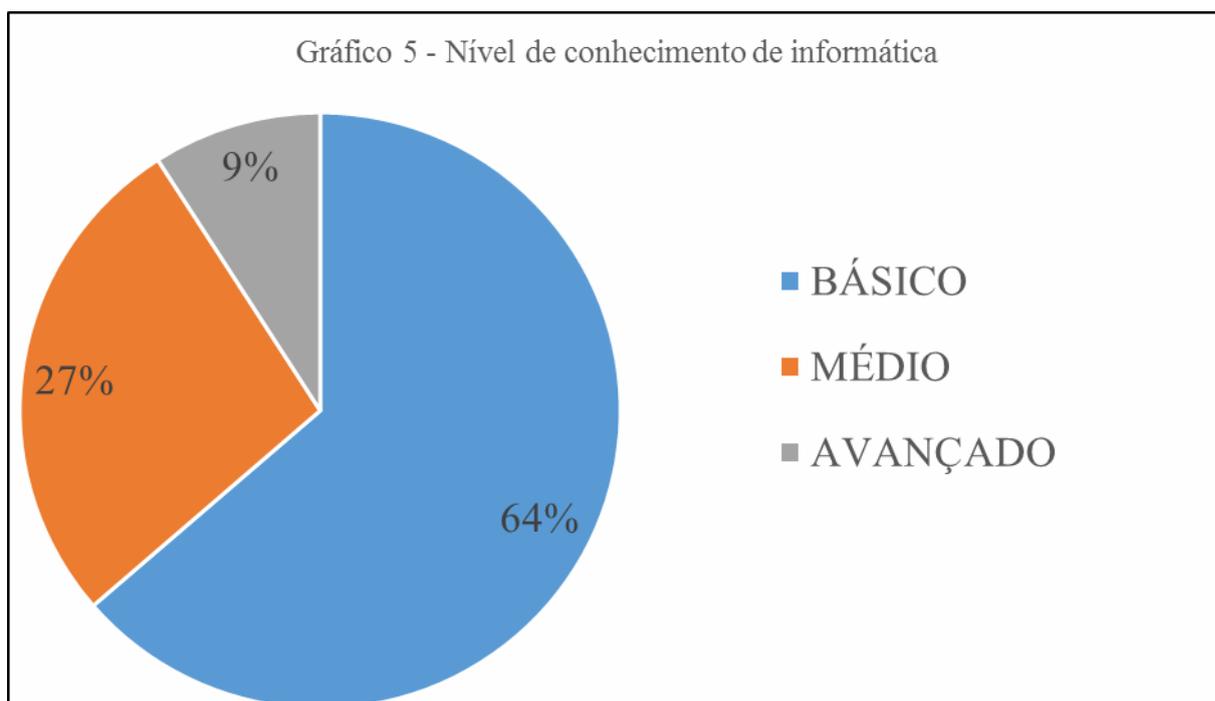
Fonte: Análise dos resultados do questionário



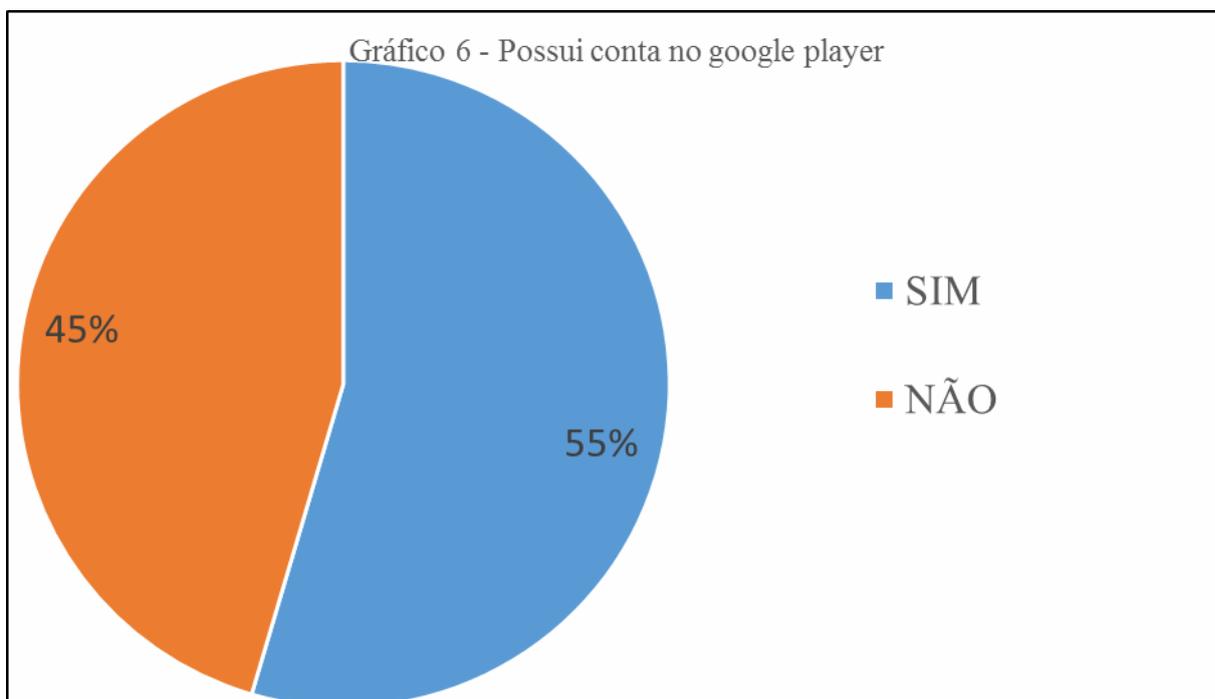
Fonte: Análise dos resultados do questionário

Esses resultados demonstram que os alunos que não têm acesso à internet em casa a utilizam de alguma forma, seja na casa de algum familiar, amigo ou na escola, e que possuem a consciência da importância da internet enquanto fonte de informação, conhecimento e facilitadora para os estudos.

Já os dados da questão 5, sobre o nível de conhecimento em informática, apontaram que 64% possuem conhecimento básico, 27% afirmaram possuir conhecimento médio da internet, e 9% declararam possuir o nível avançado (**Gráfico 5**). Com relação à questão 6, 45% declararam não possuir conta no Google Player, contra 55% que afirmaram possuir (**Gráfico 6**).



Fonte: Análise dos resultados do questionário

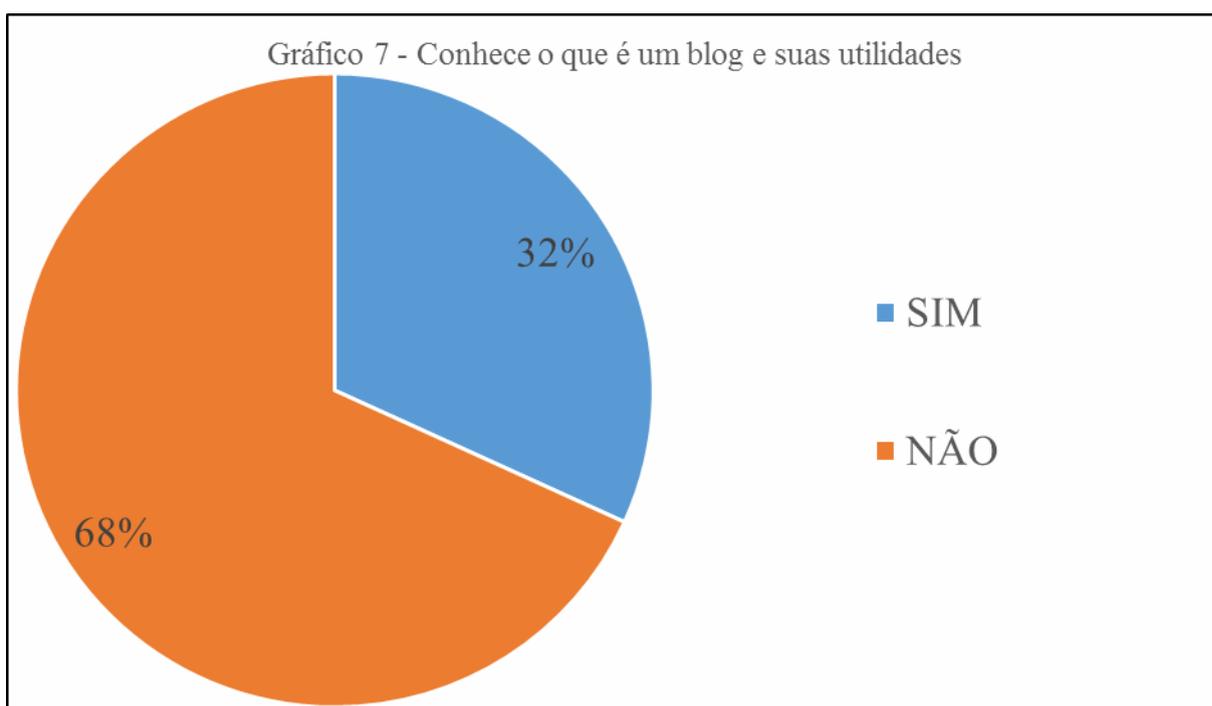


Fonte: Análise dos resultados do questionário

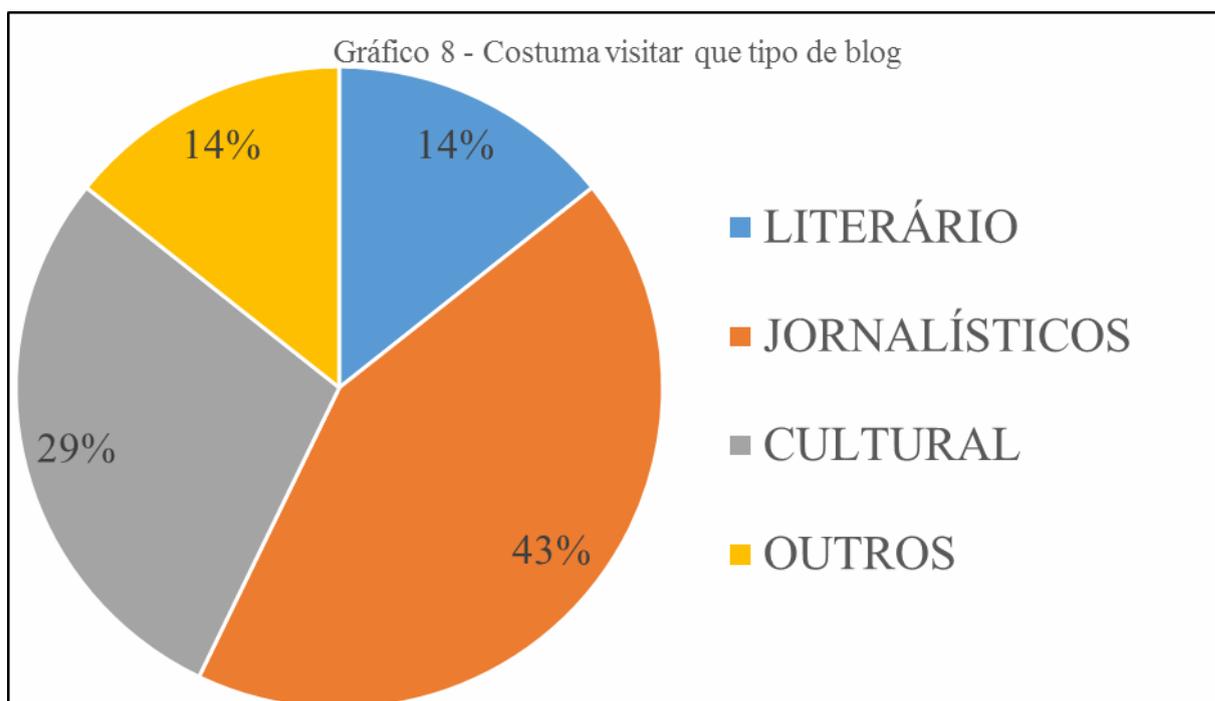
Dessa forma, as questões 5 e 6 foram relevantes no sentido de definir o conhecimento necessário para a realização do projeto de pesquisa, já que a ferramenta da internet foi utilizada constantemente. E, para a realização do módulo 6, “Criação de um blog”, foi necessário que os alunos possuíssem conta no Google Player.

Quanto ao conhecimento do blog e suas utilidades, os dados da questão n° 7 indicaram que 68% não tinham conhecimento, e 32% asseguraram que possuíam conhecimento do blog e suas utilidades (**Gráfico 7**).

Em relação aos alunos que acessavam blogs, foi perguntado qual tipo de blog visualizavam: 14% declararam visitar blog literário, 43% alegaram acessar blog jornalístico, 29% visitam os blog culturais e 14% acessam outros tipos de blog, (**Gráfico 8**).



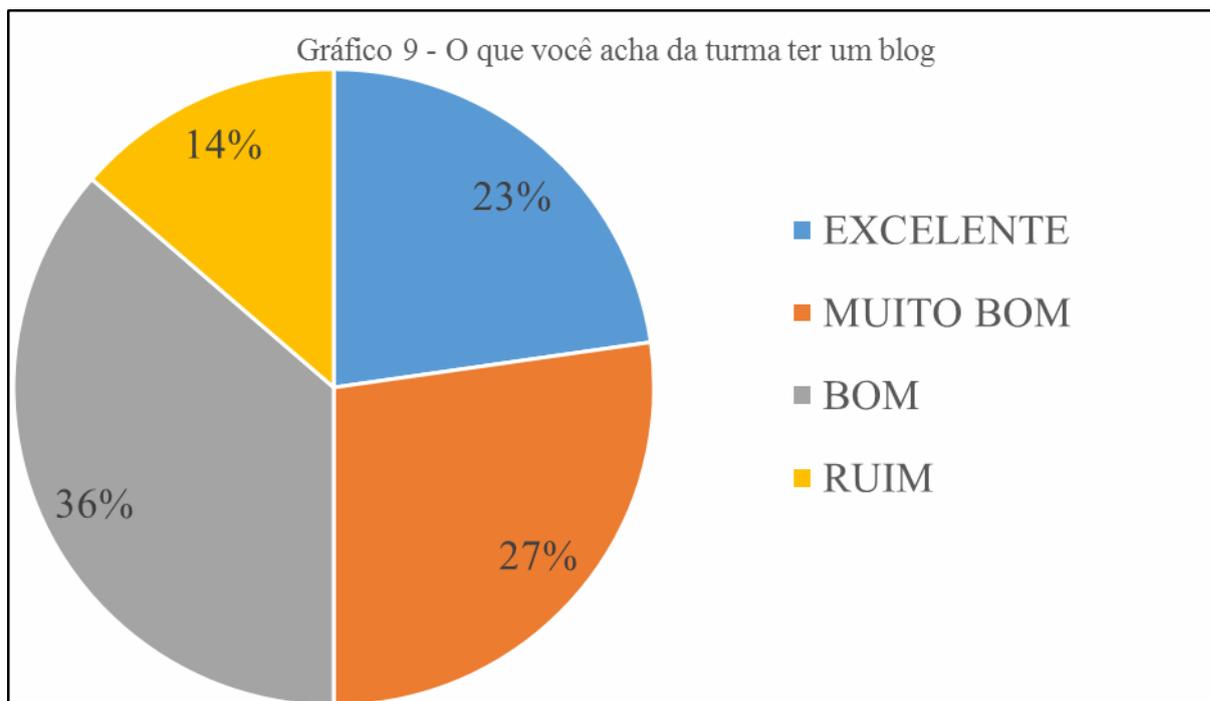
Fonte: Análise dos resultados do questionário



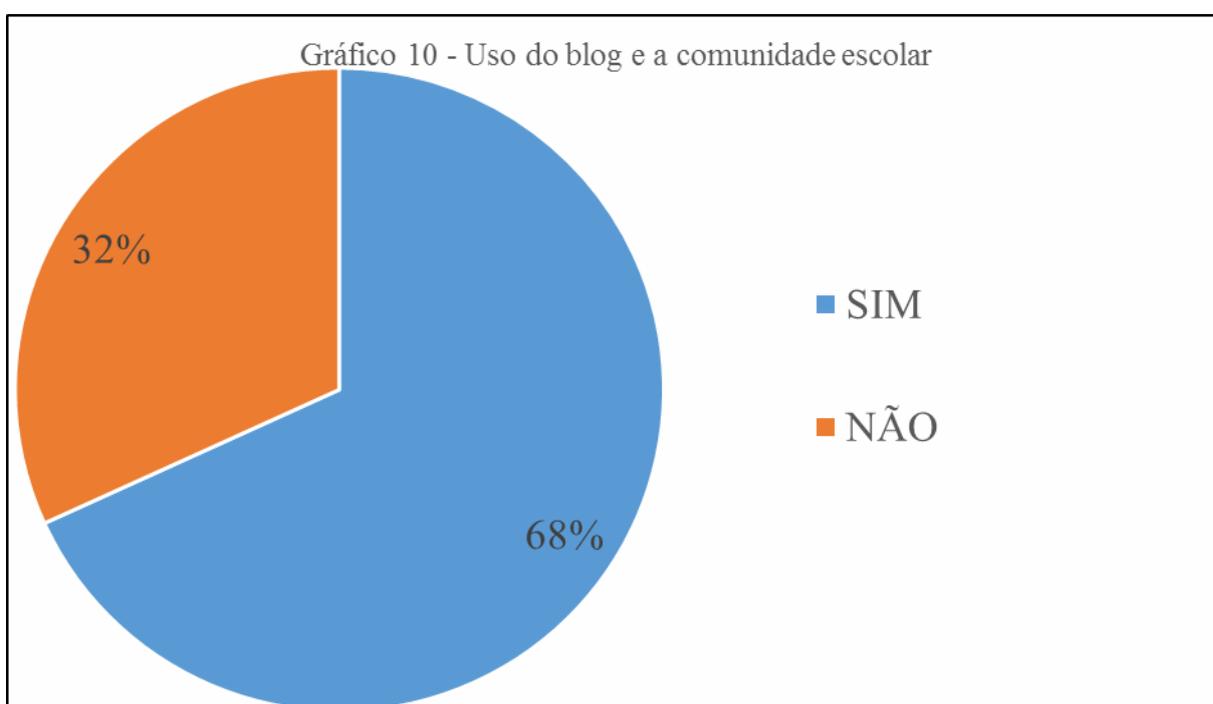
Fonte: Análise dos resultados do questionário

Os resultados das questões 7 e 8 foram reveladores, pois constatou-se que criar um blog e explicar suas utilidades seria interessante e uma novidade, já que os alunos não possuíam conhecimento do universo dos blog.

A título de verificação das perspectivas no que diz respeito à relevância do projeto para os alunos, 23% afirmaram achar que ter um blog para postar os contos produzidos pela turma é Excelente, já 27% denominaram Muito Bom, 36% responderam Bom e 14% declararam ser ruim (**Gráfico 9**). Na questão 10, 68% disseram que o uso do blog para postagem pode aumentar a interação entre os membros da comunidade escolar, contra 32% que negaram essa possibilidade (**Gráfico 10**).



Fonte: Análise dos resultados do questionário



Fonte: Análise dos resultados do questionário

Em vista dos resultados expressos no questionário, é possível afirmar que os alunos desenvolveram conhecimentos novos, puderam colocar em prática os que já tinham e tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de transpor o limite da sala de aula para explorar além de suas paredes. Portanto, o projeto de prática de produção textual com ênfase no uso da

informática, onde os alunos foram orientados a construir seu próprio conhecimento, promover através do blog um verdadeiro contexto de comunicação, todas essas ações em conjunto funcionaram como fatores de motivação da aprendizagem.

### **3.2 Análise dos resultados da sequência didática transposta**

Cada etapa aplicada cumpriu com o objetivo proposto. As atividades motivaram os alunos e despertaram interesse para desenvolver as tarefas direcionadas em cada módulo, promovendo, assim, as habilidades necessárias para a produção textual final de um conto.

Nesse tipo de intervenção didática, é essencial a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, é importante e significativo que os alunos se apropriem de novos conhecimentos a partir dos que já dominam, relacionando-os com os já adquiridos.

Assim, uma das preocupações na elaboração e transposição didática da sequência foi a valorização do conhecimento do aluno e a maneira como este é despertado no aluno e explorado didaticamente. No início da intervenção, buscou-se ativar os conhecimentos prévios por meio de um encadeamento de ideias. Assim sendo, o processo de aprendizagem não ocorreu de forma mecânica, mas significativa no contexto escolar, bem como para a vivência dos alunos, ou seja, suas experiências de linguagem. Segundo Dolz e Schneuwly:

... uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem (...) instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação, buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, pra lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas de apropriarem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

Assim, a partir da sondagem e ativação dos conhecimentos dos alunos, apresentamos o contexto do projeto de pesquisa, de forma detalhada, convidando-os ao desafio de produzir um conto para ser divulgado em um blog criado pela turma.

De acordo Dolz e Schneuwly (2004) “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação do projeto de comunicação a ser executado”. Nesse momento, deixou-se claro que o gênero abordado é um conto. Cada aluno produziu um conto que foi postado no blog da turma e aberto para apreciação da comunidade escolar. Para construir o texto a ser publicado no blog, foram lidos vários exemplares do gênero conto e analisados pelos alunos.

No módulo “Convite a um desafio”, apresentado anteriormente nesta dissertação, os alunos elaboraram um primeiro texto escrito. Esse texto trouxe uma série de revelações para os alunos e professora, servindo de base para a elaboração dos módulos da sequência didática. A partir da primeira produção, chegou-se ao ponto exato para se fazer as intervenções necessárias e desenvolver as habilidades essenciais para a produção de um conto.

A seguir, apresentamos a análise de algumas produções iniciais, que possibilitaram a visão desse ponto preciso para as intervenções contempladas nos módulos da sequência.

### Imagem 1 – Produção Inicial

nome: Kássia Luanny. turma: 9ª A

O casamento...

Um dia um rapaz solteiro estava muito triste, pois ele procurava alguém que o completasse, mas ele não conseguia encontrar essa pessoa certa. Mas, nesse mesmo dia ele encontrou uma moça muito linda a qual ele se apaixonou.

No dia seguinte eles já eram bons amigos e no mês seguinte amizade ele perguntou a moça:

- Você namora alguém?

E ela respondeu que não.

E ele ouvindo isso ficou muito feliz e ela pediu um namoro, e depois de seis meses eles noivaram e mais três meses se casaram.

E aquele rapaz que era triste se tornou o homem mais feliz do mundo, pois ele encontrou quem o amasse e o completasse. Ele sabia que para um casamento dar certo tinha que haver um amor verdadeiro como o deles.

Fonte: Aluna Kássia Luanny

Neste texto, percebe-se claramente apenas um relato de fatos, pois não há elementos da narrativa, tais como: não ficou especificado o espaço, também não se percebe o elemento complicador, conseqüentemente, não há clímax, elementos característicos da narrativa de

ficção. O conto precisa ter tensão, ritmo, o imprevisto (elemento complicador), unidade, conflito, início, meio e fim. O conto analisado apresentou resumidamente um início e um meio, sem enredo adequado.

### Imagem 2 – Produção Inicial

aluno: Bruno Marconi série 9A  
 O menino e o lobo

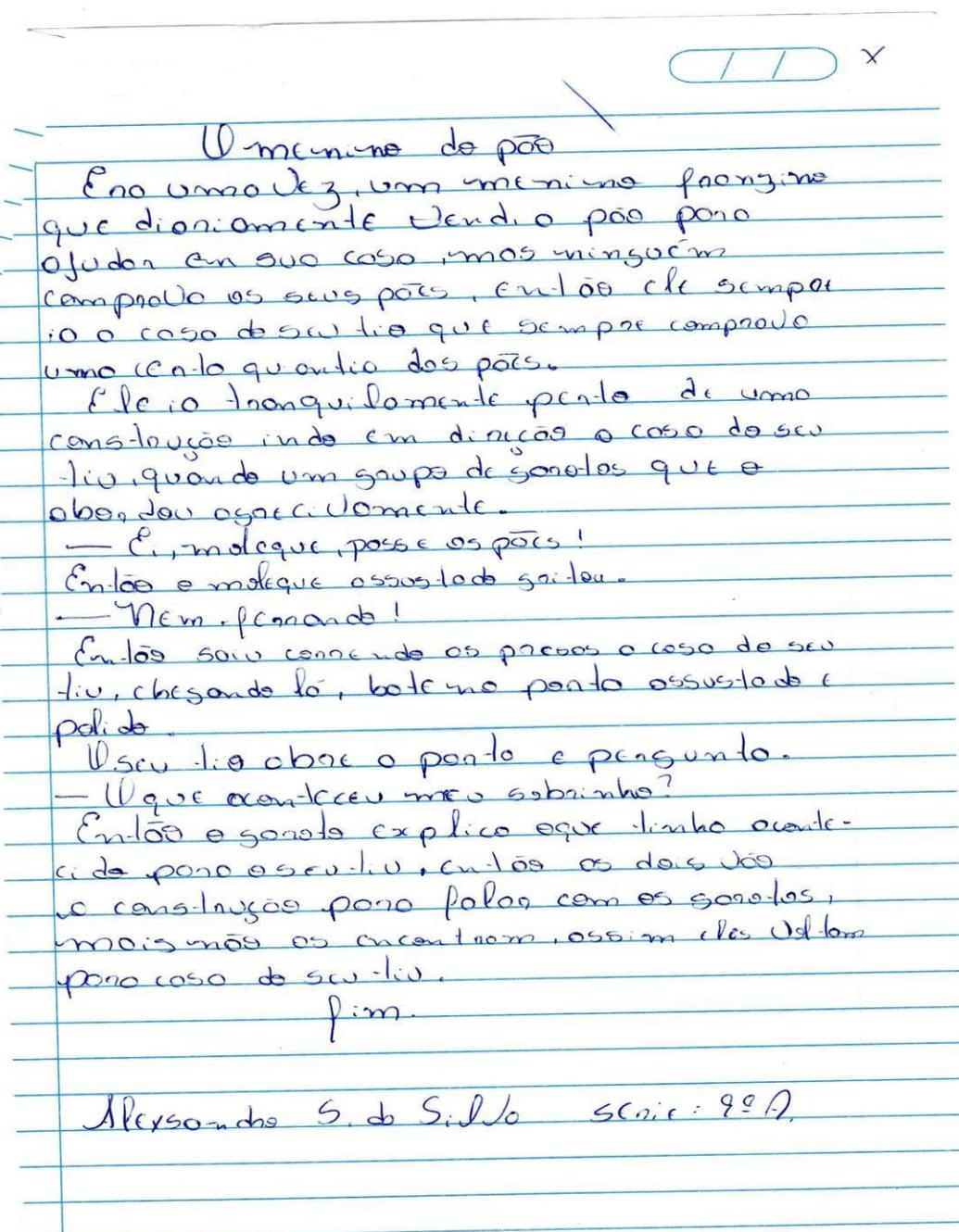
Um Dia O menino, chamado Bruno, viveu na selva na África, certo Dia O menino foi nadar na lagoa, mais Ele não sabia que havia animais de outros mundos, bichos estranhos. Os bichos estranhos seguiram o menino que estava adormecido e viram um urso nas montanhas e o menino entendeu mais ele não sabia que tinha algo ali. Que era o lobo gigante de cor preto, e o menino quase adormecido ficou com muito medo e adormeceu e o lobo falou para ele não tenha medo? logo se viu o menino perdeu o medo e o lobo espantou os criaturas estranhas, daí começou a amizade do menino e o lobo.

Moral da estória não devemos julgar os pessoas pela aparência.

Fonte: Aluno Bruno Marconi

Já esta produção apresenta os elementos da narrativa, tais como espaço (África, lagoa, montanha), tempo (um dia), elemento complicador (aparecimento de um urso, de bichos estranhos), clímax (quando o menino está próximo ao urso), desfecho (o lobo ajudou o menino e começou amizade deles). No entanto, notam-se, ainda, certas inconsistências, pois a apresentação de uma moral não é pertinente ao conto, e sim à fábula.

## Imagem 3 – Produção Inicial



Fonte: Aluno A.S.S.

A narrativa “O menino do o pão” apresenta um desenrolar dentro dos parâmetros do conto, mas esse ritmo é quebrado quando não é inserido o clímax, além de o conto não apresentar um desfecho, ou seja, a história simplesmente não termina. Além disso, há

confusão de ideias quando se menciona uma “construção”, um espaço não mencionado anteriormente, o que torna o texto incoerente.

Nesse momento, entra em ação a professora, já de posse das habilidades que precisam ser aprimoradas. Os alunos estão muito preocupados em seguir um roteiro, como se estivessem respondendo apenas a um questionário em forma de texto, sem elaborar suas ideias. Os contos apresentam tempo, espaço, um fato, mas seu enredo (o emento complicador, clímax e desfecho) é pouco explorado.

Destaca-se, assim, que a produção inicial foi minuciosamente analisada pela professora mediadora. Na maioria das produções, as estruturas narrativas estavam incompletas e sem a presença de elementos narrativos típicos do gênero conto, tais como: clímax, conflito ou até mesmo desfecho. Alguns textos apresentaram-se em forma de relato de fatos. Em outras produções, não havia coerência nos fatos relatados.

Dessa maneira, colocou-se em prática a avaliação formativa, que proporcionou a reestruturação das aprendizagens. Nesse momento, os alunos não foram avaliados por nota, mas por todo um contexto didático, cujos resultados aparecem na produção final, que corresponde ao fechamento da sequência didática.

Antes da elaboração e início das atividades desenvolvidas nos módulos, foram apresentadas as análises das produções para os alunos, onde foram detectadas as principais dificuldades apresentadas em suas produções. Desse modo, todos ficaram cientes das habilidades que o grupo teria que desenvolver no decorrer da transposição dos outros módulos.

Esse momento foi aberto e colaborativo, todos os alunos foram envolvidos como um todo, sendo cada um responsável pela construção de seu conhecimento. Não foram colocados em evidência apenas os pontos fracos do grupo, mas também foram enaltecidos os pontos positivos e o desempenho de cada aluno. Ao terem conhecimento de suas dificuldades no processo comunicativo e na produção de texto do gênero conto, os alunos puderam corrigir suas deficiências.

Iniciou-se também a criação de um linguajar técnico entre os alunos e a professora mediadora, que muito facilitou os problemas de linguagem e comunicação que foram sanados na realização das oficinas com os demais módulos.

Como já foi mencionado anteriormente, esse estudo nos permitiu saber exatamente por onde começar. Assim, procurou-se proporcionar uma transposição do repertório de exemplares sobre o gênero em estudo. Foram selecionados contos de autores renomados para leitura, análise estrutural, análise da linguagem e estilo, e para o desenvolvimento de atividades e exercícios dos módulos. O gênero conto foi estudado em sua estrutura prototípica de forma detalhada, sua

organização, sua situação de produção, seus elementos de composição essenciais e relativamente estáveis. Para Dolz e Schneuwly (2004),:

... o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema é o de variar os módulos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividade e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita e que enriquece consideravelmente o trabalho em sala de aula (...) dando assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso por diferentes vias, as noções e os instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

Todos os módulos iniciaram-se retomando os conhecimentos adquiridos nos módulos trabalhados anteriormente, proporcionando a completude e o encadeamento de cada atividade. Além disso, todo o conhecimento, as conclusões, reflexões e conceitos no final de cada módulo foram registrados na lousa. Esses registros nortearam o processo de reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

Esse processo de construção do conhecimento por meio de pesquisa, análise, troca e interação de ideias proporcionou ao aluno uma postura ativa diante de si mesmo. As atividades desenvolvidas na sequência também contemplaram os eixos propostos nos PCN: “prática de escuta e de leitura de texto, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise organizada no eixo reflexão.”

Salienta-se, novamente, que, como ponto de partida, todos os módulos contemplaram a leitura para a compreensão e discussão dos contos analisados, em diferentes modalidades de trabalho: leitura silenciosa, dramatizada, em grupo e executada pelo mediador como forma de exemplo.

A pesquisa foi outra metodologia empregada, de modo a oferecer um contexto no qual os alunos assumem o papel de “protagonista”, que constroem seus conhecimentos, pois, a partir das pesquisas que realizaram, efetivou-se a reescrita e produção de seus próprios contos.

Em síntese, as atividades seguiram a sequência de estudo: leitura, análise dos textos com base no contexto de produção, na sua estrutura composicional prototípica, seu tema, as linguagens utilizadas na construção de um conto e os aspectos linguísticos (estilo).

A tecnologia - pesquisa, uso da internet, vídeo, criação do blog, entre outros – foi utilizada como fonte inesgotável de informações e suporte para o desenvolvimento das atividades, na busca de informações e estimuladora no despertar do interesse e da criatividade, também facilitando e promovendo a interação entre alunos/alunos e mediador/alunos no decorrer do processo.

Já a etapa da reescrita do conto possibilitou ao aluno colocar em prática os conceitos e

instrumentos adquiridos, separadamente, em cada módulo. Foi realizada a revisão dos textos pelos alunos em duplas, com a intervenção da professora, com base nos registros realizados ao final de cada módulo e, ainda, segundo critérios estabelecidos e discutidos no grupo. Foram consideradas as características do gênero conto enquanto conteúdo temático, construção composicional, estilo, reconhecimento do universo discursivo e o suporte onde fora postado o conto, no caso o blog, além das marcas linguísticas, inclusive a ortografia, e de fatores da textualidade, como coesão e coerência.

Após o processo de reescrita, cada aluno digitou seu texto, na sala de informática, para ser publicado no blog. A seguir, transcrevemos essas produções finais, verificamos o que foi aprendido, ou seja, se houve ou não um progresso nas capacidades linguísticas dos alunos, e, enfim, analisamos as produções finais.

## **O CASAMENTO**

Sempre fui um romântico, que diferente dos garotos da minha idade, sonhava em encontrar uma mulher por quem fosse me apaixonar e que me completasse. Mas por acredito que por ser tão diferente, só encontrava garotas querendo se aproveitar dessa fragilidade, me machucaram bastante, realmente não é fácil encontrar um grande amor.

Foi durante uma viagem a trabalho que conheci Amanda, incrível como encontramos afinidade deste o primeiro instante. Sentamos lado a lado na poltrona do ônibus e fomos conversando até o destino. O tempo passou tão depressa que nem percebi quando chegamos ao destino da viagem depois de cinco horas.

Trocamos o número de telefone para nos comunicarmos e eu liguei para ela na mesma noite, pois não aguentava ficar sem ouvir sua voz. Marcamos de nos encontrar na noite seguinte, fomos ao cinema, depois saímos pra jantar e daí em diante não nos separamos mais. Tinha enfim encontrado o grande amor da minha vida!

Depois de um ano e meio nos casamos, ficamos mais seis meses vivendo aquela felicidade, quando num exame de rotina Amanda descobriu que tinha leucemia. Fiquei arrasado, mas tinha que passar forças para ela.

Amanda iniciou o tratamento logo depois de ter descoberto a doença, mas o seu organismo não estava reagindo bem aos remédios. Ela piorava cada vez mais e eu angustiado, sem saber o que fazer iniciei uma campanha pedindo aos amigos e conhecidos que fizessem exame para encontrar alguém compatível que pudesse doar a medula óssea. Para o nosso grande espanto eu fui compatível, parecia mesmo que Deus tinha nos reservado essa grata surpresa.

Fizemos o procedimento para o transplante e graças a Deus ficou tudo perfeito. Hoje nós estamos completando seis anos de casados, ela está livre da doença e espera o nosso primeiro bebê e estamos muito felizes.

Aluna: K. L.

Vimos, anteriormente, que o conto “O casamento”, apresentava, em sua produção inicial, uma narrativa simples, sem descrever elementos importantes. Mas, após as oficinas, podemos observar um texto como produto, já com os elementos do enredo melhor detalhados. Na reescrita, percebe-se um desenvolvimento da história, o foco narrativo está bem definido, há um ritmo na sequência do texto, o enredo agora apresenta um elemento complicador (surgimento de uma doença grave de uma das personagens) e o clímax é também explícito na reescrita.

## **O MENINO DO PÃO**

Essa é uma história sobre um menino que ajudava a sua família. Ele vendia pão caseiro de casa em casa.

Um belo dia o menino estava indo para mais um dia de trabalho, ia até a casa de seu tio, pois o mesmo já havia encomendado pães. Mas no caminho ele encontrou com um grupo de garotos que o encaravam esquisitamente. Até que um deles gritou:

- Ei garoto, passe esses pães e a bicicleta para cá.

Ainda sem saber como reagir, o menino disse que não entregaria nada a eles. Os garotos então saíram correndo em sua direção e como eles estavam a pé o menino de bicicleta, ele conseguiu chegar na casa de seu tio a tempo de não ser pego.

Depois de relatar o triste episódio ao seu tio, os dois saíram para procurar os garotos e nenhum sinal deles. Desde então, o menino mudou a rota de levar pão ao seu tio e em horários diferentes, o seu tio também o espera na porta para evitar que o perturbem novamente.

Aluno: A.S.S.

Já no texto “O menino do pão”, o autor revela as habilidades preteridas, tais como: apresentação com tempo e espaço, complicação, o clímax está bem definido e o conto encerra com um desfecho. Mas, no desenrolar dos fatos, ainda há a necessidade de explorar melhor a descrição dos fatos, pois as frases são predominantemente curtas.

## O MENINO E O LOBO

Bruno era um menino curioso que morava na selva da África. Um dia ele foi nadar na lagoa, mas não sabia que lá haviam seres estranhos, de outro mundo.

Os bichos estranhos seguiram o menino que estava assustado, Bruno correu o máximo que pôde, foi se abrigar numa casa no alto de uma colina próxima dali.

Mas para a surpresa do menino lá vivia um lobo preto gigante. Tamanho foi o susto de Bruno que quando avistou aqueles olhos enormes perto dele, desmaiou. Quando Bruno acordou o lobo o observava agora com um olhar mais desarmado, pareciam olhos de curiosidade, cheios de expectativa diante do novo. Ao perceber que o lobo não oferecia perigo o menino ficou mais relaxado, e os dois começaram a brincar como o cão e seu dono.

Nos fins de tarde todos admiravam aquele menino que mantinha a amizade com um lobo gigante. Essa amizade crescia a cada dia, um cuidava do outro. A presença constante do lobo espantou as criaturas estranhas. E o menino desde então não sentiu mais medo para fazer o que ele tanto gostava que era explorar a selva africana.

Desde então ele e lobo vivem muitas aventuras juntos e amizade continua !!!!!!!!!!!!!

Aluno: B.M.

Após as oficinas, realizadas por meio das etapas da sequência didática, o conto “O menino e o lobo” trata o conto de uma forma coerente: os elementos da narrativa estão bem definidos, o desenrolar da história tem ritmo, clímax, conflito e desfecho, além de ter sido escrito de maneira clara, sem deixar margem para interpretações dúbias.

Após o processo de reescrita da produção textual, constatou-se a necessidade de realização de um módulo para conceituar e ensinar o que é um blog, quais suas utilidades e como criar um blog, o que se justifica pelo fato de a produção final ser postada em um blog. Este módulo contribuiu de maneira decisiva para o entendimento e postura dos alunos em relação ao projeto. Os alunos tomaram ciência da responsabilidade e função da organização e escrita de seu conto. Despertou- o interesse e o entusiasmo para finalização do projeto e publicação. Dos vinte e dois alunos participantes da pesquisa, dezessete concluíram seu conto.

Assim, na presente pesquisa, “o aluno não escreve para a escola e sim na escola”. O blog como instrumento de divulgação do conto de ficção contextualizou a atual situação de comunicação na qual a internet tem sido uma ferramenta de uso mundial. O mundo da tecnologia é, sem dúvida, uma ferramenta presente na vida de todos os jovens na atualidade.

A experiência didática realizada com o 9º ano A da Escola Estadual Rotary Club, de Corumbá/MS, se constitui num fato inovador na escola e também na comunidade, pois ler e escrever são hábitos que devem ser desenvolvidos por todos, independentemente de se estar em uma escola ou não, tendo em vista que a boa comunicação deve fazer parte da vida de qualquer ser humano inserido em sociedade.

Com a realização deste trabalho, diminuíram os casos de indisciplina e, em relação às atividades de língua portuguesa propostas, também diminuíram a falta de interesse e a apatia. Outro ponto marcante e preocupante é a insegurança e o receio no que se refere a escrever, tendo em vista que todas essas dificuldades enfrentadas pela turma nas suas produções de texto, que dificultam todo o processo de aprendizagem na língua portuguesa e escrita de textos apresentaram uma melhora sensível.

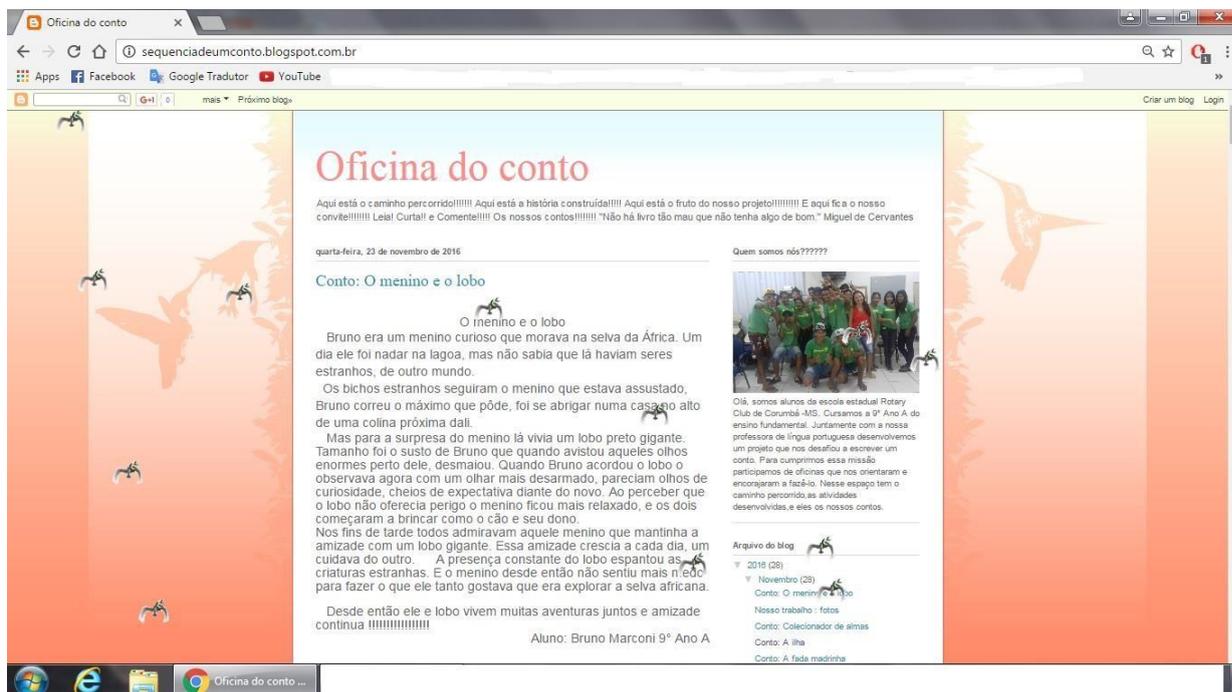
### **3.3 O blog: criação, utilidade e compartilhamento**

O processo de criação do blog, e seu uso como suporte para as publicações dos contos no contexto educacional em que foi aplicado, funcionou como um grande aliado para que se atingisse o sucesso da pesquisa. Dessa forma, o processo como um todo – sua criação, os mecanismos utilizados para sua manutenção e as possibilidades de atrair leitores variados para a apreciação dos contos produzidos pela turma – foi uma fonte de estímulo e responsável pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem e textuais, no caminho percorrido para a apropriação do gênero textual conto.

Portanto, o blog favoreceu a obtenção da autonomia dos alunos, já que participaram ativamente da sua criação em alimentá-lo com seus contos. Neste contexto de comunicação, o aluno desempenhou dois papéis: ora como locutor na escrita dos contos, ora como leitor na apreciação dos textos do colega a expressar sua opinião em relação aos contos lidos. Em ambas as funções desempenhas, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa, o que, de forma direta, promoveu o desenvolvimento de sua competência escritora.

Sendo assim, após a realização dos módulos da sequência didática, sentiu-se a necessidade da realização de um módulo tutorial sobre o que é um blog, como criá-lo, suas funções, entre outros. E, juntamente com a professora mediadora, a turma criou o blog “Oficina do Conto”.

Figura 1 – Imagem do blog Oficina do Conto



Fonte:

<http://sequenciadeumconto.blogspot.com.br/>

Salientamos que os alunos participaram ativamente de todas as etapas de criação do blog, desde a escolha do nome, a organização das postagens dos contos, a configuração, os efeitos visuais e a organização da fotos postadas. Para a escolha do nome do blog, primeiramente foi solicitado aos alunos sugestões de nomes e, em seguida, realizou-se uma eleição. Então, a sala dividiu-se em quatro grupos, cada qual responsável por uma tarefa. Já em relação às postagens, após o módulo “Produção final”, onde foi realizado o processo de rescrita e as correções devidamente necessárias feitas pelos alunos e orientadas pela professora mediadora nos contos produzidos, cada aluno digitou seu texto no laboratório de informática e a professora publicou as produções finais no blog da turma.

De acordo com Rojo (2012):

A ferramenta *blog* ou *fotolog* foi a tecnologia digital escolhida para viabilizar a proposta. O uso dos *blogs* evoluiu ao longo dos anos, criando diversas novas possibilidades, como *videolog*, *fotolog*, entre outras possibilidades. Há a necessidade dos educadores explorarem as possibilidades das ferramentas digitais (*blogs* ou outras), como instrumentos envolvidos nas práticas de letramento contemporâneas. Neste sentido, são apoio ao ensino, mas, principalmente, são objetos de ensino. (ROJO, 2012, p. 53)

Fotografia 1 – Alunos analisando contos



Fonte: <http://sequenciadeumconto.blogspot.com.br/>

Fotografia 2 – Foto dos alunos digitando os contos



Fonte: <http://sequenciadeumconto.blogspot.com.br/>

Após a postagem, formou-se uma equipe de divulgação do projeto, que distribuiu o endereço do blog para a comunidade escolar: outras turmas da escola, funcionários e

professores, todos foram convidados a acessar o blog para fazerem a leitura dos contos e comentarem com suas opiniões e impressões. Nesse momento, os alunos demonstraram-se muito orgulhosos do blog e seus contos; tornaram-se multiplicadores do conhecimento adquirido e a auto estima valorizada e elevada foi perceptível.

Da turma composta por vinte e dois alunos frequentes, dezessete concluíram seu conto, contra cinco alunos que não o concluíram. Desses cinco alunos, um pediu a transferência da unidade escolar durante a pesquisa, dois entregaram cópias de contos já existentes e dois alunos simplesmente não o fizeram, mas lhes foram dadas oportunidades para fazê-lo com tempo hábil. Ainda assim, não se interessaram, desistiram no processo de reescrita, argumentando cansaço. Apesar de frequentes, estes alunos possuem taxa de faltas significativas.

Posto isto, 84% dos alunos da turma tiveram êxito na realização da tarefa e conseguiram apropriar-se do gênero conto, enquanto 16% não se sentiram estimulados a cumprir com a tarefa proposta. A seguir, transcrevemos um conto produzido por uma aluna na versão final publicada no blog da turma.

Figura 2 – Imagem do blog Oficina do conto



Fonte: <http://sequenciadumconto.blogspot.com.br/>

Todas as atividades realizadas na sequência didática em sala de aula e na sala de informática foram postadas no blog da turma pela professora mediadora. Também foi feito o registro de fotos que também foram postadas.

Esse trabalho de pesquisa não foi de fácil realização. Algumas dificuldades surgiram no decorrer da aplicação das atividades. Por exemplo, no módulo “Convite a um desafio”, os alunos não se sentiam seguros para escrever o conto, pois estavam despreparados e, mesmo cursando o 9 ° ano do ensino fundamental, não apresentam nível de letramento condizente.

As dificuldades apresentadas na produção inicial foram gradativa e sensivelmente sanadas no decorrer dos módulos seguintes, conforme estes foram se desenvolvendo e ampliando seus conhecimentos que propiciou a técnica e instrumentos necessários para a escrita da produção textual conto.

Outra dificuldade foi o uso da sala de informática, que possui apenas dez computadores em funcionamento, uma rede de internet que não suporta o acesso de todos os usuários ao mesmo tempo, e a maioria dos alunos não possuem computador em rede. Estes pormenores atrasaram o planejamento da realizações das oficinas.

No entanto, a sequência didática foi executada com eficiência, e os contos postados no blog da turma Oficina do conto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs uma sequência didática para o ensino do gênero textual conto, partindo do conceito de gênero do discurso/textual (BAKHTIN, 2003), articulado às concepções de Schneuwly e Dolz (2004), em uma perspectiva interacionista e sócio- discursiva da linguagem e da transposição didática de gêneros textuais.

A proposta foi realizada junto a uma turma de 9ª série A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rotary Club, na cidade de Corumbá/MS. A referida turma apresentava sérias dificuldades quanto à produção escrita, além de uma postura desinteressada, nas aulas de língua portuguesa, quanto à leitura.

Partindo, então, dos problemas apresentados pela turma, foi realizada uma proposta de intervenção didática contextualizada, numa situação real de comunicação, tendo em vista que os contos produzidos pelos alunos foram publicados no blog criado pela turma.

A partir da análises das primeira produções, foram concebidos e elaborados módulos de atividades, para capacitar os alunos para o processo de reescrita. A partir dessa etapa diagnóstica, foi possível verificar os benefícios de um trabalho didático organizado e sistemático, no qual o professor ocupa o lugar de mediador, e os alunos atuam como sujeitos sociais.

Gradativamente, no decorrer da transposição da sequência, os alunos tornaram- se mais responsáveis, já que esse tipo de proposta favorece a autonomia e uma regulação da própria aprendizagem. O envolvimento com as atividades foi crescendo não de maneira aleatória, mas com uma nítida consciência sobre seu papel naquele contexto.

No processo de reescrita, os alunos adotaram uma postura reflexiva diante do seu texto, usaram e abusaram dos conhecimentos e técnicas adquiridos com a sequência, e essa trajetória levou-os a uma autoria consciente do gênero e conteúdo da sua produção, da função do seu texto e de sua representação da situação comunicativa (locutor, destinatário, tempo, espaço, suporte).

Pudemos constatar, ainda, que os alunos se sentiram motivados com a pesquisa e, mesmo que esta não tenha atingido 100% dos alunos, muitos apresentaram mudança de comportamento em relação às aulas de Língua Portuguesa, passando a ter uma maior participação e envolvimento com os estudos. Conclui-se, assim, que o trabalho diferenciado faz com que o aluno desperte seu desejo de aprender e passe a construir seus conceitos e aplicá-los no seu cotidiano.

O trabalho realizado contribuiu sobremaneira, ainda, para o amadurecimento profissional desta pesquisadora, bem como enquanto ser humano que vivencia situações de comunicação, diariamente. As situações de leitura às quais estamos expostos são inúmeras e, por conta disso, há a necessidade de nos aperfeiçoarmos para melhorar nossa comunicação em meio social. Também ocorreu uma significativa mudança no próprio fazer pedagógico, no sentido de buscar novas formas de ensinar e de se posicionar como aquele professor que orienta, mostrando o caminho para que o aluno construa o seu conhecimento, e não simplesmente o receba de forma pronta e acabada.

Um outro ponto positivo foi a realização de um trabalho que pôde ser acompanhado desde o começo, meio e fim de cada etapa, pois a sequência didática possibilita essa visão, ou seja, é um trabalho que se acompanha do desenvolvimento à finalização. Também foi determinante, para o resultado da pesquisa, sua finalidade de tornar a prática de leitura e escrita de contos de ficção uma realidade, visto que a maioria dos alunos publicou pelo menos um texto no blog da sala.

Finalmente, este trabalho de intervenção didática possibilitou a pesquisa, a leitura, a escrita, a utilização dos novos meios de comunicação e suas tecnologias, por meio do blog. Este foi um grande parceiro e aliado, ao despertar a motivação dos alunos na construção dos conhecimentos de forma inovadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interção. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. **ECCOM**, v. 4, n. 7, jan/jun. 2013.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Básica**. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I- caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio/ ministério da educação, Curitiba:UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, Educ, 1994.
- CARVALHO, A. A.; MOURA, A.; PEREIRA, L.; CRUZ, S. Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. **Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares** (III Colóquio Luso- Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. CIED 2006.
- CHAVES, A. S. A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas. In: LOUSADA, E. G. et al. (orgs). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. E-book. Araraquara: Letraria, 2016, p. 539-548.
- FERREIRA, P. V. P. O computador nas escolas. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=37> acesso em 09/2016.
- GANCHO, C. C. **Como analisar narrativas**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GERALDI, J. W. Prática de Produção de Textos na Escola. **Trabalhos em Linguísticas Aplicada**, número 7, p. 23-29, 1986.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. Ática, 2006.
- KLEIMAM, A. B. **Precisa ensinar o Letramento?** Pag. 65, Ministério da Educação.CEFIEL/IEL, UNICAMP, 2005. 2006.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação** . São Paulo: Cortez, 2001
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais, Definição e Funcionalidade. In: Ângela Paiva Dionísio, Anna Raquel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). Gêneros Textuais e Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- OLIVEIRA, C. M. Estudo das diversas modalidades e textos infantis [online]. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/textos.htm>>. Acesso em maio de 2016.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo, Ática, 2002.

REINALDO, M. A. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM? **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, 2002, p. 1-7. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9134>>. Acesso em maio 2016.

SADOYANA, A. S. P. UGG/SLMB). **Gêneros Textuais e ensino de língua Portuguesa**. artigos/volume 4.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11. Mai-jun-jul-ago 1999, p. 1-16. Disponível em

<[http://www.academia.edu/1595337/Os\\_g%C3%AAneros\\_escolares\\_Das\\_pr%C3%A1ticas\\_de\\_linguagem\\_aos\\_objetos\\_de\\_ensino](http://www.academia.edu/1595337/Os_g%C3%AAneros_escolares_Das_pr%C3%A1ticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino)>. Acesso em outubro 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

[portaldoprofessor.mec.gov.br/](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/)

## ANEXO A – Conto “A menina dos fósforos”

### A menina dos fósforos Hans Christian Andersen

Estava tanto frio! A neve não parava de cair e a noite aproximava-se. Aquela era a última noite de Dezembro, véspera do dia de Ano Novo. Perdida no meio do frio intenso e da escuridão, uma pobre rapariguinha seguia pela rua fora, com a cabeça descoberta e os pés descalços. É certo que ao sair de casa trazia um par de chinelos, mas não duraram muito tempo, porque eram uns chinelos que já tinham pertencido à mãe, e ficavam-lhe tão grandes, que a menina os perdeu quando teve de atravessar a rua a correr para fugir de um trem. Um dos chinelos desapareceu no meio da neve, e o outro foi apanhado por um garoto que o levou, pensando fazer dele um berço para a irmã mais nova brincar.

Por isso, a rapariguinha seguia com os pés descalços e já roxos de frio; levava no avental uma quantidade de fósforos, e estendia um maço deles a toda a gente que passava, apregoando: — Quem compra fósforos bons e baratos? — Mas o dia tinha-lhe corrido mal. Ninguém comprara os fósforos, e, portanto, ela ainda não conseguira ganhar um tostão. Sentia fome e frio, e estava com a cara pálida e as faces encovadas. Pobre rapariguinha! Os flocos de neve caíam-lhe sobre os cabelos compridos e loiros, que se encaracolavam graciosamente em volta do pescoço magrinho; mas ela nem pensava nos seus cabelos encaracolados. Através das janelas, as luzes vivas e o cheiro da carne assada chegavam à rua, porque era véspera de Ano Novo. Nisso, sim, é que ela pensava.

Sentou-se no chão e encolheu-se no canto de um portal. Sentia cada vez mais frio, mas não tinha coragem de voltar para casa, porque não vendera um único maço de fósforos, e não podia apresentar nem uma moeda, e o pai era capaz de lhe bater. E afinal, em casa também não havia calor. A família morava numa água-furtada, e o vento metia-se pelos buracos das telhas, apesar de terem tapado com farrapos e palha as fendas maiores. Tinha as mãos quase paralisadas com o frio. Ah, como o calorzinho de um fósforo aceso lhe faria bem! Se ela tirasse um, um só, do maço, e o acendesse na parede para aquecer os dedos! Pegou num fósforo e: Fcht!, a chama espirrou e o fósforo começou a arder! Parecia a chama quente e viva de uma candeia, quando a menina a tapou com a mão. Mas, que luz era aquela? A menina julgou que estava sentada em frente de um fogão de sala cheio de ferros rendilhados, com um guarda-fogo de cobre reluzente. O lume ardia com uma chama tão intensa, e dava um calor tão bom! Mas, o que se passava? A menina estendia já os pés para se aquecer, quando a chama se apagou e o fogão desapareceu. E viu que estava sentada sobre a neve, com a ponta do fósforo queimado na mão.

Riscou outro fósforo, que se acendeu e brilhou, e o lugar em que a luz batia na parede tornou-se transparente como tule. E a rapariguinha viu o interior de uma sala de jantar onde a mesa estava coberta por uma toalha branca, resplandecente de loiças finas, e mesmo no meio da mesa havia um ganso assado, com recheio de ameixas e puré de batata, que fumegava, espalhando um cheiro apetitoso. Mas, que surpresa e que alegria! De repente, o ganso saltou da travessa e rolou para o chão, com o garfo e a faca espetados nas costas, até junto da rapariguinha. O fósforo apagou-se, e a pobre menina só viu na sua frente a parede negra e fria. E acendeu um terceiro fósforo. Imediatamente se encontrou ajoelhada debaixo de uma enorme árvore de Natal. Era ainda maior e mais rica do que outra que tinha visto no último Natal, através da porta envidraçada, em casa de um rico comerciante. Milhares de velinhas ardiam nos ramos verdes, e figuras de todas as cores, como as que enfeitam as montras das lojas, pareciam sorrir para ela. A menina levantou ambas as mãos para a árvore, mas o fósforo apagou-se, e todas as velas de Natal começaram a subir, a subir, e ela percebeu então que

eram apenas as estrelas a brilhar no céu. Uma estrela maior do que as outras desceu em direção à terra, deixando atrás de si um comprido rasto de luz.

«Foi alguém que morreu», pensou para consigo a menina; porque a avó, a única pessoa que tinha sido boa para ela, mas que já não era viva, dizia-lhe muita vez: «Quando vires uma estrela cadente, é uma alma que vai a caminho do céu. »

Esfregou ainda mais outro fósforo na parede: fez-se uma grande luz, e no meio apareceu a avó, de pé, com uma expressão muito suave, cheia de felicidade!

— Avó! — Gritou a menina — leva-me contigo! Quando este fósforo se apagar, eu sei que já não estarás aqui. Vais desaparecer como o fogão de sala, como o ganso assado, e como a árvore de Natal, tão linda.

Riscou imediatamente o punhado de fósforos que restava daquele maço, porque queria que a avó continuasse junto dela, e os fósforos espalharam em redor uma luz tão brilhante como se fosse dia. Nunca a avó lhe parecera tão alta nem tão bonita. Tomou a neta nos braços e, soltando os pés da terra, no meio daquele resplendor, voaram ambas tão alto, tão alto, que já não podiam sentir frio, nem fome, nem desgostos, porque tinham chegado ao reino de Deus.

Mas ali, naquele canto, junto do portal, quando rompeu a manhã gelada, estava caída uma rapariguinha, com as faces roxas, um sorriso nos lábios... mor ta de frio, na última noite do ano. O dia de Ano Novo nasceu, indiferente ao pequenino cadáver, que ainda tinha no regaço um punhado de fósforos. — Coitadinha, parece que tentou aquecer-se! — Exclamou alguém. Mas nunca ninguém soube quantas coisas lindas a menina viu à luz dos fósforos, nem o brilho com que entrou, na companhia da avó, no Ano Novo.

## ANEXO B – Conto “Betsy”

### **Betsy** **Rubem Fonseca**

Betsy esperou a volta do homem para morrer.

Antes da viagem ele notara que Betsy mostrava um apetite incomum. Depois surgiram outros sintomas, ingestão excessiva de água, incontinência urinária. O único problema de Betsy até então era a catarata numa das vistas. Ela não gostava de sair, mas antes da viagem entrara inesperadamente com ele no elevador e os dois passearam no calçadão da praia, algo que ela nunca fizera. No dia em que o homem chegou, Betsy teve o derrame e ficou sem comer. Vinte dias sem comer, deitada na cama com o homem. Os especialistas consultados disseram que não havia nada a fazer. Betsy só saía da cama para beber água.

O homem permaneceu com Betsy na cama durante toda a sua agonia, acariciando seu corpo, sentindo com tristeza a magreza de suas ancas. No último dia, Betsy, muito quieta, os olhos azuis abertos, fitou o homem com o mesmo olhar de sempre, que indicava o conforto e o prazer produzidos pela presença e pelos carinhos dele. Começou a tremer e ele a abraçou com mais força. Sentindo que os membros dela estavam frios, o homem arranjou para Betsy uma posição confortável na cama. Então ela estendeu o corpo, parecendo se espreguiçar, e virou a cabeça para trás, num gesto cheio de langor. Depois esticou o corpo ainda mais e suspirou, uma exalação forte. O homem pensou que Betsy havia morrido. Mas alguns segundos depois ela emitiu novo suspiro. Horrorizado com sua meticulosa atenção o homem contou, um a um, todos os suspiros de Betsy. Com o intervalo de alguns segundos ela exalou nove suspiros iguais, a língua para fora, pendendo do lado da boca. Logo ela passou a golpear a barriga com os dois pés juntos, como fazia ocasionalmente, apenas com mais violência. Em seguida, ficou imóvel. O homem passou a mão de leve no corpo de Betsy. Ela se espreguiçou e alongou os membros pela última vez. Estava morta. Agora, o homem sabia, ela estava morta.

A noite inteira o homem passou acordado ao lado de Betsy, afagando-a de leve, em silêncio, sem saber o que dizer. Eles haviam vivido juntos dezoito anos.

De manhã, ele a deixou na cama e foi até a cozinha e preparou um café puro. Foi tomar o café na sala. A casa nunca estivera tão vazia e triste.

Felizmente o homem não jogara fora a caixa de papelão do liquidificador. Voltou para o quarto. Cuidadosamente, colocou o corpo de Betsy dentro da caixa. Com a caixa debaixo do braço caminhou para a porta. Antes de abri-la e sair, enxugou os olhos. Não queria que o vissem assim.

*Rubem Fonseca: de seu livro "Histórias de amor" (contos), editado por Cia. das Letras - São Paulo, 1997, pág. 09, extraímos o texto acima.*

## ANEXO C – Conto “Missa do Galo”

### MISSA DO GALO Machado de Assis

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Meneses trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas, afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito.

Boa Conceição! Chamavam-lhe "a santa", e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; aceitaria um harém, com as aparências salvas. Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar.

Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro. Era pelos anos de 1861 ou 1862. Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver "a missa do galo na Corte". A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto. Dali passaria ao corredor da entrada e sairia sem acordar ninguém. Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrivão, eu levaria outra, a terceira ficava em casa.

- Mas, Sr. Nogueira, que fará você todo esse tempo? Perguntou-me a mãe de Conceição.  
- Leio, D. Inácia.

Tinha comigo um romance, os *Três Mosqueteiros*, velha tradução creio do *Jornal do Comércio*. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D'Artagnan e fui-me às aventuras. Dentro em pouco estava completamente ébrio de Dumas. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam fazer, quando são de espera; ouvi bater onze horas, mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição.

- Ainda não foi? Perguntou ela.  
- Não fui; parece que ainda não é meia-noite.  
- Que paciência!

Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras. Fechei o livro; ela foi sentar-se na cadeira que ficava defronte

de mim, perto do canapé. Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza:

-Não! Qual! Acordei por acordar.

Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono. Essa observação, porém, que valeria alguma coisa em outro espírito, depressa a botei fora, sem advertir que talvez não dormisse justamente por minha causa, e mentisse para me não afligir ou aborrecer. Já disse que ela era boa, muito boa.

-Mas a hora já há de estar próxima, disse eu.

-Que paciência a sua de esperar acordado, enquanto o vizinho dorme! E esperar sozinho! Não tem medo de almas do outro mundo? Eu cuidei que se assustasse quando me viu.

-Quando ouvi os passos estranhei; mas a senhora apareceu logo.

-Que é que estava lendo? Não diga, já sei, é o romance dos *Mosqueteiros*.

-Justamente: é muito bonito.

-Gosta de romances?

-Gosto.

-Já leu a *Moreninha*?

-Do Dr. Macedo? Tenho lá em Mangaratiba.

-Eu gosto muito de romances, mas leio pouco, por falta de tempo. Que romances é que você tem lido?

Comecei a dizer-lhe os nomes de alguns. Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio-cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beiços, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos. Em seguida, vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos.

-Talvez esteja aborrecida, pensei eu. E logo alto:

-D. Conceição, creio que vão sendo horas, e eu...

-Não, não, ainda é cedo. Vi agora mesmo o relógio; são onze e meia. Tem tempo. Você, perdendo a noite, é capaz de não dormir de dia?

-Já tenho feito isso.

-Eu, não; perdendo uma noite, no outro dia estou que não posso, e, meia hora que seja, hei de passar pelo sono. Mas também estou ficando velha.

-Que velha o quê, D. Conceição?

Tal foi o calor da minha palavra que a fez sorrir. De costume tinha os gestos demorados e as atitudes tranquilas; agora, porém, ergueu-se rapidamente, passou para o outro lado da sala e deu alguns passos, entre a janela da rua e a porta do gabinete do marido. Assim, com o desalinho honesto que trazia, dava-me uma impressão singular. Magra embora, tinha não sei que balanço no andar, como quem lhe custa levar o corpo; essa feição nunca me pareceu tão distinta como naquela noite. Parava algumas vezes, examinando um trecho de cortina ou consertando a posição de algum objeto no aparador; afinal deteve-se, ante mim, com a mesa de permeio. Estreito era o círculo das suas ideias; tornou ao espanto de me ver esperar acordado; eu repeti-lhe o que ela sabia, isto é, que nunca ouvira missa do galo na Corte, e não queria perdê-la.

-É a mesma missa da roça; todas as missas se parecem.

-Acredito; mas aqui há de haver mais luxo e mais gente também. Olhe, a semana santa na Corte é mais bonita que na roça. São João não digo, nem Santo Antônio...

Pouco a pouco, tinha-se inclinado; fincara os cotovelos no mármore da mesa e metera o rosto entre as mãos espalmadas. Não estando abotoadas, as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muitos claros, e menos magros do que se poderiam supor. A vista

não era nova para mim, posto também não fosse comum; naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia contá-las do meu lugar. A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro. Continuei a dizer o que pensava das festas da roça e da cidade, e de outras coisas que me iam vindo à boca. Falava emendando os assuntos, sem saber por quê, variando deles ou tornando aos primeiros, e rindo para fazê-la sorrir e ver-lhe os dentes que luziam de brancos, todos iguaizinhos. Os olhos dela não eram bem negros, mas escuros; o nariz, seco e longo, um tantinho curvo, dava-lhe ao rosto um ar interrogativo. Quando eu alteava um pouco a voz, ela reprimia-me:

-Mais baixo! Mamãe pode acordar.

E não saía daquela posição, que me enchia de gosto, tão perto ficavam as nossas caras. Realmente, não era preciso falar alto para ser ouvido; cochichávamos os dois, eu mais que ela, porque falava mais; ela, às vezes, ficava séria, muito séria, com a testa um pouco franzida. Afinal, cansou; trocou de atitude e de lugar. Deu volta à mesa e veio sentar-se do meu lado, no canapé. Voltei-me, e pude ver, a furto, o bico das chinelas; mas foi só o tempo que ela gastou em sentar-se, o roupão era comprido e cobriu-as logo. Recordo-me que eram pretas. Conceição disse baixinho:

-Mamãe está longe, mas tem o sono muito leve; se acordasse agora, coitada, tão cedo não pegava no sono.

-Eu também sou assim.

-O quê? Perguntou ela inclinando o corpo para ouvir melhor.

Fui sentar-me na cadeira que ficava ao lado do canapé e repeti a palavra. Riu-se da coincidência; também ela tinha o sono leve; éramos três sonos leves.

-Há ocasiões em que sou como mamãe: acordando, custa-me dormir outra vez, rolo na cama, à toa, levanto-me, acendo vela, passeio, torno a deitar-me, e nada.

-Foi o que lhe aconteceu hoje.

-Não, não, atalhou ela.

Não entendi a negativa; ela pode ser que também não a entendesse. Pegou das pontas do cinto e bateu com elas sobre os joelhos, isto é, o joelho direito, porque acabava de cruzar as pernas. Depois referiu uma história de sonhos, e afirmou-me que só tivera um pesadelo, em criança. Quis saber se eu os tinha. A conversa reatou-se assim lentamente, longamente, sem que eu desse pela hora nem pela missa. Quando eu acabava uma narração ou uma explicação, ela inventava outra pergunta ou outra matéria, e eu pegava novamente na palavra. De quando em quando, reprimia-me:

-Mais baixo, mais baixo...

Havia também umas pausas. Duas outras vezes, pareceu-me que a via dormir; mas os olhos, cerrados por um instante, abriam-se logo sem sono nem fadiga, como se ela os houvesse fechado para ver melhor. Uma dessas vezes creio que deu por mim embebido na sua pessoa, e lembra-me que os tornou a fechar, não sei se apressada ou vagarosamente. Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me. Uma das que ainda tenho frescas é que, em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima. Estava de pé, os braços cruzados; eu, em respeito a ela, quis levantar-me; não consentiu, pôs uma das mãos no meu ombro, e obrigou-me a estar sentado. Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arrepio de frio, voltou as costas e foi sentar-se na cadeira, onde me achara lendo. Dali relanceou a vista pelo espelho, que ficava por cima do canapé, falou de duas gravuras que pendiam da parede.

-Estes quadros estão ficando velhos. Já pedi a Chiquinho para comprar outros.

Chiquinho era o marido. Os quadros falavam do principal negócio deste homem. Um representava "Cleópatra"; não me recordo o assunto do outro, mas eram mulheres. Vulgares ambos; naquele tempo não me pareciam feios.

-São bonitos, disse eu.

- Bonitos são; mas estão manchados. E depois francamente, eu preferia duas imagens, duas santas. Estas são mais próprias para sala de rapaz ou de barbeiro.

- De barbeiro? A senhora nunca foi a casa de barbeiro.

- Mas imagino que os fregueses, enquanto esperam, falam de moças e namoros, e naturalmente o dono da casa alegre a vista deles com figuras bonitas. Em casa de família é que não acho próprio. É o que eu penso; mas eu penso muita coisa assim esquisita. Seja o que for, não gosto dos quadros. Eu tenho uma Nossa Senhora da Conceição, minha madrinha, muito bonita; mas é de escultura, não se pode pôr na parede, nem eu quero. Está no meu oratório.

A ideia do oratório trouxe-me a da missa, lembrou-me que podia ser tarde e quis dizê-lo. Penso que cheguei a abrir a boca, mas logo a fechei para ouvir o que ela contava, com doçura, com graça, com tal moleza que trazia preguiça à minha alma e fazia esquecer a missa e a igreja. Falava das suas devoções de menina e moça. Em seguida referia umas anedotas de baile, uns casos de passeio, reminiscências de Paquetá, tudo de mistura, quase sem interrupção. Quando cansou do passado, falou do presente, dos negócios da casa, das canseiras de família, que lhe diziam ser muitas, antes de casar, mas não eram nada. Não me contou, mas eu sabia que casara aos vinte e sete anos.

Já agora não trocava de lugar, como a princípio, e quase não saíra da mesma atitude.

Não tinha os grandes olhos compridos, e entrou a olhar à toa para as paredes.

- Precisamos mudar o papel da sala, disse daí a pouco, como se falasse consigo.

Concordei, para dizer alguma coisa, para sair da espécie de sono magnético, ou o que quer que era que me tolhia a língua e os sentidos. Queria e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela, e arredava-os por um sentimento de respeito; mas a ideia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. A conversa ia morrendo. Na rua, o silêncio era completo.

Chegamos a ficar por algum tempo, - não posso dizer quanto, - inteiramente calados. O rumor único e escasso, era um roer de camundongo no gabinete, que me acordou daquela espécie de sonolência; quis falar dele, mas não achei modo. Conceição parecia estar devaneando. Subitamente, ouvi uma pancada na janela, do lado de fora, e uma voz que bradava: "Missa do galo! Missa do galo!"

- Aí está o companheiro, disse ela levantando-se. Tem graça; você é que ficou de ir acordá-lo, ele é que vem acordar você. Vá, que hão de ser horas; adeus.

- Já serão horas? Perguntei.

- Naturalmente.

- Missa do galo! Repetiram de fora, batendo.

- Vá, vá, não se faça esperar. A culpa foi minha. Adeus; até amanhã.

E com o mesmo balanço do corpo, Conceição enfiou pelo corredor dentro, pisando mansinho. Saí à rua e achei o vizinho que esperava. Guiamos dali para a igreja. Durante a missa, a figura de Conceição interpôs-se mais de uma vez, entre mim e o padre; fique isto à conta dos meus dezessete anos. Na manhã seguinte, ao almoço, falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.

Fonte: Contos Consagrados - Machado de Assis - Coleção Prestígio - Ediouro - s/d.

## ANEXO D – Conto “O conto se Apresenta”

### O Conto se Apresenta

(Moacyr Scliar)

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

— Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer

— mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto. No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas — vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê.

Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial — com um pedido:

— Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

— Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuo uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

— Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum — porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

(...)

Posso ir embora. Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

— Eu sou o Conto.

**ANEXO E – Poema “Libertinagem”****POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL: "LIBERTINAGEM",  
MANUEL BANDEIRA**

*João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num  
barraco sem [número  
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro Bebeu  
Cantou Dançou  
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.*

(In: *Libertinagem*, de Manuel Bandeira)

## ANEXO F – Lista de verificação

Lista de verificação (o que o meu conto precisa), usada na hora da reescrita do conto.

1. O texto está adequado ao objetivo de um conto?
2. O texto está adequado ao (s) destinatário (s)? (Ou seja, aos possíveis leitores?)
3. No início do conto há uma indicação clara do título?
4. A escolha da voz do narrador está adequada na história?
5. A escolha dos personagens está adequada na história?
6. A situação inicial da história está clara no texto?
7. O conflito ou complicação ficam evidentes no texto?
8. O ponto alto ou clímax da história está claro?
9. O desfecho da história está claro? Ou seja, fica evidente como o personagem resolverá o problema na história?
10. O tempo em que as ações ocorrem no texto estão evidentes?
11. O uso de palavras ou expressões para marcar o tempo na história está adequado?
12. O espaço onde as ações ocorrem no texto fica claro?
13. O uso de palavras ou expressões para marcar o espaço na história está adequado?
14. As ações, ou o enredo, estão claras no texto?
15. O uso dos verbos em relação às ações de cada personagem, conforme os momentos que acontecem na história, está adequado ao gênero conto?
16. É possível perceber um elemento transformador no texto?
17. A descrição dos personagens é compreensível no texto? Ou seja, é possível entender suas características?
18. A descrição dos lugares onde a história acontece é compreensível? Ou seja, é possível entender suas características?
19. O vocabulário utilizado está adequado ao gênero conto?
20. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos, etc.?

Fonte: [www.qnlsaojudas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/.../textos/.../modelo\\_didatico.pdf](http://www.qnlsaojudas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/.../textos/.../modelo_didatico.pdf).