



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

MARIA MAIANE FILOMENO LIMA

**TRABALHO COM O GÊNERO CONTO FANTÁSTICO: uma análise das capacidades de
linguagem**

BACABAL

2025

MARIA MAIANE FILOMENO LIMA

**TRABALHO COM O GÊNERO CONTO FANTÁSTICO: uma análise das capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA-Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BACABAL

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Maiane de Filomeno Lima, Maria.

TRABALHO COM O GÊNERO CONTO FANTÁSTICO: uma análise das capacidades de linguagem / Maria Maiane Filomeno Lima. – 2025.

61 p.

Orientador(a): Paulo da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal-MA, 2025.

1. Gêneros textuais. 2. Capacidades de linguagem. 3. Gênero conto fantástico. 4. Produção de textos. I. da Silva Lima, Paulo. II. Título.

MARIA MAIANE FILOMENO LIMA

**TRABALHO COM O GÊNERO CONTO FANTÁSTICO: uma análise das capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovada em __20__ de __03__ de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima - Orientador

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira – Membro interno

Universidade Federal do Maranhão

Valnecy Oliveira Corrêa Santos - Membro interno

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

À minha família, por todo cuidado, apoio e incentivo durante todo percurso do mestrado.

A meu esposo Wilson, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, sempre me motivando a continuar e não desistir do meu grandioso sonho de alcançar o título de mestre.

Ao meu orientador Prof. Dr^o. Paulo da Silva Lima por toda paciência e contribuição com a minha pesquisa.

E a todos os amigos e colegas que acompanharam toda minha trajetória ao longo do curso.

RESUMO

O presente trabalho apresenta o gênero conto fantástico e uma análise das capacidades de linguagem. Abordamos o estudo sobre o ensino dos gêneros textuais na disciplina de língua portuguesa. Para isso, destacamos o quanto a sequência didática, como ferramenta de ensino, contribui para o desempenho dos educandos. A sequência didática intervém nas conformidades tradicionais e sua prática oferece infinitas possibilidades para o trabalho com gêneros em sala de aula. De certa forma, é uma estratégia de ensino que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, buscamos apresentar o trabalho com o gênero conto e o uso das capacidades de linguagem nas produções escritas de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, evidenciando como o trabalho com esse tipo de gênero tem uma correlação com a escrita. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal 13 de Maio, na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão/MA. A questão central que norteia esta pesquisa é: como se dá o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes em suas produções textuais? Assim sendo, temos por objetivo geral investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de educandos do 7º ano na produção do gênero conto fantástico. No que tange aos objetivos específicos, buscamos avaliar as produções textuais com uso da lista de constatações; analisar as produções escritas dos estudantes no que diz respeito aos elementos gramaticais e estruturais que compõem o gênero textual conto fantástico; e utilizar a sequência didática como ferramenta para o processo de produção textual. Em relação aos procedimentos metodológicos empregados, adotamos a pesquisa qualitativa designada como pesquisa-ação. Nesse tipo de metodologia, compreende-se que a pesquisa e o pesquisador envolvem-se no caso como autores participantes. Quanto ao referencial teórico, nos baseamos nos pressupostos teóricos de Bronckart (2006), Koch (2015), Gotlib (2006), Marcuschi (2008), Marcuschi (2003) e Schneuwly, et al. (2019). Dessa forma, evidenciamos a importância da sequência didática e o estudo dos gêneros para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, além de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Capacidades de linguagem. Conto fantástico. Produção de textos.

ABSTRACT

The present study introduces the fantastic short story genre and an analysis of language capacities. We address the study of teaching textual genres in Portuguese language classes. To this end, we highlight how the didactic sequence, as a teaching tool, contributes to students performance. The didactic sequence challenges traditional approaches, offering endless possibilities for working with genres in the classroom. In a way, it is a teaching strategy that aids in learning development. Thus, we aim to present the work with the short story genre and the use of language capacities in the written productions of a 7 grade class in elementary school, demonstrating how working with this genre correlates with writing. The research was conducted at Escola Municipal 13 de Maio, in the city of São Luís Gonzaga do Maranhão/MA. The central question guiding this research is: how does the development of students language capacities manifest in their textual productions? Accordingly, our general objective is to investigate the development of 7 grade students language capacities in the production of fantastic short stories. Regarding the specific objectives, we seek to evaluate textual productions using a checklist; analyze students written productions concerning the grammatical and structural elements that compose the fantastic short story genre; and utilize the didactic sequence as a tool in the textual production process. Concerning the methodological procedures employed, we adopted a qualitative research approach, specifically action research. In this methodology, both the research and the researcher are actively engaged in the study as participant-authors. As for the theoretical framework, we rely on the theoretical assumptions of Bronckart (2006), Koch (2015), Gotlib (2006), Marcuschi (2008), Marcuschi (2003), and Schneuwly et al. (2019). Thus, we emphasize the importance of the didactic sequence and the study of genres for students' social and cognitive development, as well as for enhancing the teaching and learning process in portuguese language classes.

Keywords: Textual genres. Language capacities. Fantastic short story genre. Text production.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1: modelo didático do gênero conto..... | 31 |
| Figura 1: esquema de uma sequência didática..... | 35 |
| Quadro 2: resumo do trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática..... | 37 |
| Quadro 3: perguntas utilizadas no primeiro módulo da SD..... | 38 |
| Quadro 4: modelo do conto fantástico apresentado na sala de aula..... | 38 |
| Quadro 5: questionário utilizado reconhecimento do gênero..... | 40 |
| Quadro 6: perguntas utilizadas para reconhecimento do gênero..... | 40 |
| Quadro 7: modelo da estrutura do gênero conto fantástico..... | 41 |
| Quadro 8: questionário sobre os elementos estruturais do conto..... | 42 |
| Quadro 9: avaliação para reconhecimento do desenvolvimento da escrita dos discentes..... | 46 |
| Quadro 10: lista de constatações do gênero conto fantástico..... | 47 |
| Quadro 11: produção inicial do aluno A-1..... | 48 |
| Quadro 12: produção final aluno A-1..... | 51 |
| Quadro 13: produção inicial do aluno A-2..... | 55 |
| Quadro 14: produção final do aluno A-2..... | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- SD Sequência Didática
ISD Interacionismo Sociodiscursivo
MDG Modelo Didático de Gênero

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 15 |
| 2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO..... | 17 |
| 2.1 A arquitetura interna dos textos..... | 18 |
| 3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA... 22 | |
| 3.1 O gênero conto..... | 27 |
| 3.1.1 Modelo didático do gênero conto..... | 30 |
| 3.2 A sequência didática..... | 34 |
| 4 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 36 |
| 4.1 Aplicação da sequência didática..... | 36 |
| A casa mal-assombrada..... | 39 |
| 4.2 Análise dos dados..... | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| REFERÊNCIAS..... | 61 |

INTRODUÇÃO

Falar da escrita é contemplar uma das maiores atividades humanas. Nesta pesquisa, nos envolvemos pelo ato da escrita na sala de aula, buscando detalhar como essa ação é desenvolvida no ambiente escolar. A produção é um tema extenso e complexo, com camadas ainda não exploradas. Por esse viés, nos aprofundamos no estudo do gênero conto fantástico e sua produção nas aulas de língua portuguesa. Para isso, esclarecemos que a manifestação escrita é envolta por ramificações, como lugar social, posição social, contexto de produção, ambiente sociocultural, organização temática, normatização, entre outros elementos. Todo esse aparato é necessário para a formação de um determinado texto. Além disso, os gêneros textuais agem como organizadores das ações comunicativas. Portanto, a ideia que conduz esta pesquisa originou-se a partir do estágio que realizamos em uma escola municipal.

Durante esse período, observou-se nas aulas de língua portuguesa o desenvolvimento do estudo dos gêneros textuais e as práticas adotadas pelo professor regente para estimular a aprendizagem e a escrita da turma. Alicerçados nesse ponto de investigação, nos aprofundamos no estudo do gênero textual conto fantástico, validando a importância desse gênero para o desenvolvimento do educando como produtor de textos. A pesquisa foi desenvolvida na Escola 13 de Maio, no município de São Luís Gonzaga do Maranhão/MA, localizada na zona rural da cidade.

Com a investigação pronta do estágio, buscamos levantar fundamentos sobre o estudo do conto fantástico e as capacidades de linguagem por parte dos discentes envolvidos na pesquisa. Para isso, iniciamos os trabalhos de pesquisa com uma turma do 7º ano da referida escola. Desenvolvemos uma sequência didática (doravante SD), trabalhamos os módulos e coletamos textos para análise de dados. A partir desse ponto, foi possível acompanhar como a turma desenvolve as capacidades de linguagem na produção do gênero. Observamos as limitações na escrita, organização textual e estrutura do gênero apresentado.

Ainda evidenciamos que o método utilizado direciona os educandos, permitindo que integrem suas experiências vivenciadas no meio social à produção textual. Ademais, cabe considerar que o conto, aliado a uma metodologia adequada, transforma a realidade de uma sala de aula. Nessa tentativa, focamos em analisar o trabalho com o gênero conto fantástico mediante

análise das capacidades de linguagem dos educandos. Assim, a questão central que norteia esta pesquisa é: como se dá o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes em suas produções textuais?

Assim sendo, temos por objetivo geral investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de educandos do 7º ano na produção do gênero conto fantástico. No que tange aos objetivos específicos, buscamos avaliar as produções textuais com uso da lista de constatações; analisar as produções escritas dos estudantes no que diz respeito aos elementos gramaticais e estruturais que compõem o gênero textual conto fantástico; e utilizar a sequência didática como ferramenta para o processo de produção textual.

Esses objetivos nos permitiram direcionar as atividades e estratégias de ensino de forma a promover uma compreensão mais profunda e uma aplicação mais eficaz do gênero conto no contexto educacional. Completando, a justificativa desta pesquisa é investigar não apenas as características formais do conto, mas também buscar entender a expressão humana através da linguagem. Por isso, é de suma importância para o entendimento do processo da produção escrita em sala de aula.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa qualitativa designada como pesquisa-ação. Nesse tipo de metodologia, compreende-se que a pesquisa e o pesquisador se envolvem no caso como autores participantes. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação, além de participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o sistema de sequência didática, desenvolvido durante as aulas de língua portuguesa na turma do 7º ano, com o objetivo de estimular a produção do gênero conto fantástico. Para isso, foram necessários o esclarecimento da situação e a aplicação do método da SD.

Para a produção deste trabalho e direcionamento da pesquisa, orientamo-nos por autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bronckart (2006), Gonçalves (2011), Gotlib (2006), Machado e Cristovão (2019), Nascimento (2019), com estudos voltados para a produção de textos, estudos dos gêneros textuais, teoria do conto, sequência didática e ensino de línguas. Destacamos conceitos e fundamentações sobre o estudo dos gêneros textuais na sala de aula, evidenciando a importância da prática da sequência didática para a produção escrita e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No primeiro capítulo, *Procedimentos metodológicos*, descrevemos a abordagem utilizada para conduzir a pesquisa. Optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque em pesquisa-ação, uma metodologia que permite ao pesquisador participar ativamente do processo investigativo, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva do fenômeno estudado. Outrossim, discorreremos acerca do contexto investigado, bem como sobre o corpus de estudo e análise.

No segundo capítulo, *O interacionismo sociodiscursivo* (ISD de agora em diante), iniciamos uma discussão sobre a linha teórica de Bronckart (1999), que compreende a linguagem como uma construção social e histórica, fundamentada nas atividades e ações humanas. As atividades humanas, por sua vez, são moldadas pelas manifestações culturais, sociais e históricas, o que reforça a indissociabilidade entre linguagem, pensamento e ação. Assim, o ISD enfatiza que a materialização da linguagem ocorre por meio dos gêneros textuais, os quais regulam a interação comunicativa e organizam as práticas sociais.

No terceiro capítulo, intitulado “*Gêneros textuais e sua abordagem no ensino de língua materna*”, buscamos destacar os gêneros como ferramenta para o ensino de língua materna. Para isso, fundamentamo-nos teoricamente em Marcuschi (2003) e, com base nos pressupostos desse autor, relacionamos aspectos importantes sobre a concepção dos gêneros. À vista disso, ao abordar o estudo do gênero na escola como uma ferramenta para o ensino de línguas, destacamos a importância da percepção do gênero como instrumento pedagógico. Na maioria das vezes, o trabalho com eles na sala de aula tem o objetivo de complementar o processo de escrita, leitura, compreensão e interpretação de textos, práticas comuns no ensino fundamental.

No quarto capítulo, “*A análise das capacidades de linguagem na produção do gênero conto fantástico*”, foram analisadas as produções iniciais e finais, identificando o desenvolvimento das competências linguísticas ao longo do processo da SD. A comparação entre as produções permitiu observar as mudanças na estrutura textual da produção do gênero, por meio da lista de constatações, do quadro de avaliação das capacidades de linguagem e do quadro de avaliação do gênero conto fantástico.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, no tocante aos objetivos, a pesquisa adotada tem caráter colaborativo e descritivo, uma vez que realizamos um estudo em colaboração direta com os participantes envolvidos e conduzimos uma investigação detalhada com coleta de dados, análises e interpretações, expondo as características do nosso objeto de estudo. Isso possibilitou uma visão mais ampla e aprofundada sobre o ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem pelos estudantes a partir do trabalho com o gênero conto fantástico.

Com relação à abordagem de análise dos dados, a pesquisa possui natureza qualitativa. Buscamos compreender as percepções, dificuldades e progressos dos alunos na produção do gênero proposto por meio da análise detalhada dos textos produzidos durante a sequência didática. Além disso, realizamos observações e registros das interações em sala de aula ao longo das atividades, a fim de obter detalhamentos sobre o envolvimento dos estudantes e sua participação nas discussões e revisões interativas. A abordagem qualitativa nos permitiu compreender de forma contextualizada os fenômenos observados, possibilitando uma análise cuidadosa das nuances e particularidades presentes no processo de produção textual dos discentes.

Ademais, a pesquisa qualitativa, neste trabalho, também se justifica pelo fato de que esse tipo de pesquisa tem como foco o ambiente natural a ser pesquisado e a participação ativa do pesquisador. Nesse sentido, conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação, além de pressupor participação, requer uma forma de ação planejada com caráter social, educacional e técnico. Nessa metodologia, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma forma de investigação social baseada na prática, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Em nossa pesquisa, a pesquisa-ação foi adotada como uma estratégia que nos possibilitou investigar e intervir simultaneamente no contexto investigado, proporcionando melhorias tanto para os alunos quanto para os docentes envolvidos.

Outrossim, empregamos também a pesquisa bibliográfica. Assim, realizamos uma ampla revisão de literatura, buscando embasamento teórico em obras de pesquisadores da Linguística, Educação e Ensino de Língua Portuguesa. A consulta a livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais acadêmicos relevantes foi fundamental para a fundamentação teórica sobre os gêneros textuais, as abordagens no ensino da escrita e as estratégias de intervenção propostas por outros pesquisadores.

A pesquisa foi conduzida na Escola Municipal 13 de Maio, localizada na zona rural do município de São Luís Gonzaga do Maranhão. De forma específica, a investigação foi realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, visando alcançar os objetivos traçados.

Diante das características gerais e específicas da pesquisa qualitativa e da metodologia da pesquisa-ação, é essencial detalhar as ações realizadas, de forma a identificar e compreender a articulação entre a prática de pesquisa e as teorias discutidas. Assim, a investigação foi desenvolvida nos seguintes momentos: a) revisão do referencial teórico sobre o tema proposto; b) visita à escola para conhecer o local de aplicação da pesquisa e compreender a dinâmica das aulas; c) apresentação do projeto de pesquisa à coordenação da escola e ao docente da turma escolhida; d) análise conjunta do plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa disponível na escola; e) entrevista inicial com os alunos da turma escolhida; f) planejamento semanal das aulas; g) elaboração e aplicação de atividades em sala de aula dentro da proposta da sequência didática; h) encontros periódicos com o docente da turma para tratar de questões relacionadas às atividades aplicadas e elaboração de planos de aula; i) coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise das produções textuais dos estudantes, especificamente na produção do gênero conto fantástico. Essas produções foram analisadas para avaliar o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas direcionadas.

Desse modo, a pesquisa foi conduzida ao longo de 4 semanas, totalizando 12 encontros, desenvolvidos de acordo com a necessidade e o progresso da turma. Durante esse período, foram identificadas dificuldades e habilidades dos aprendizes na escrita do gênero proposto. Com base nessa análise, foram planejadas intervenções nas aulas, visando aprimorar a competência comunicativa dos alunos e promover um ensino mais eficaz.

No que tange aos participantes da pesquisa, participaram 18 alunos da respectiva turma, em que escolhemos 2 textos para análise dentre os produzidos por eles. Esses textos foram selecionados a partir do critério de participação de seus autores em todas as atividades propostas ao longo da intervenção com a sequência didática elaborada para o trabalho com o gênero conto fantástico. A seleção levou em conta esses aspectos para garantir a qualidade e a relevância do corpus analisado. Assim sendo, para preservar a identidade dos participantes, os estudantes cujos textos foram examinados serão identificados como Aluno A-1 e Aluno A-2.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O estudo do interacionismo sociodiscursivo está embasado em contribuições teóricas que partem de Vygotsky e se expandem até pensadores contemporâneos como Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Vygotsky é reconhecido como precursor da abordagem interacionista, ao propor que a linguagem emerge das experiências humanas, consolidando-se por meio da interação social. Sob a perspectiva do ISD, a linguagem é compreendida como uma construção social e histórica, fundamentada nas atividades e ações humanas. As atividades humanas, por sua vez, são moldadas pelas manifestações culturais, sociais e históricas, o que reforça a indissociabilidade entre linguagem, pensamento e ação. Nesse contexto, o ISD enfatiza que a materialização da linguagem ocorre por meio dos gêneros textuais, os quais regulam a interação comunicativa e organizam as práticas sociais.

Nesse sentido, os conceitos de *atividade* e *ação* de linguagem são centrais ao ISD e se relacionam diretamente às dimensões físicas, cognitivas e históricas da conduta humana. A atividade refere-se às práticas humanas mais amplas, enquanto a ação de linguagem envolve o uso da linguagem para alcançar objetivos específicos em contextos situados. Essa distinção permite compreender como os sujeitos constroem sentido e desenvolvem suas capacidades linguísticas ao interagir com o meio social.

Conforme Lima (2018), o ISD também se apoia na articulação entre diferentes campos das ciências humanas, como fisiologia, cognição, cultura e história, para investigar o desenvolvimento humano. Tal perspectiva teórica destaca que o pensamento consciente e a

linguagem se constroem em paralelo às práticas sociais e culturais, sendo moldados pelas interações dos indivíduos com os signos e instrumentos de uma determinada comunidade.

Por conseguinte, de acordo com Veçossi (2014), a ação de linguagem no ISD é constituída por três aspectos fundamentais: o *aspecto socio subjetivo*, que inclui as representações pessoais das normas sociais e da autoimagem que o sujeito deseja veicular; o *aspecto físico*, que abrange os parâmetros objetivos do ato verbal, como a posição do agente enquanto locutor, a situação espaço-temporal e os interlocutores envolvidos; e o *aspecto verbal*, que engloba os conhecimentos intertextuais, abrangendo tanto a língua natural quanto os gêneros textuais em uso na comunidade.

Assim sendo, esses aspectos evidenciam que o processo de aquisição da linguagem não é individual, mas mediado por signos e práticas sociais que emergem ao longo da evolução histórica do sujeito. Nesse sentido, os gêneros textuais desempenham um papel essencial como instrumentos que estruturam o ato comunicativo e favorecem a interação social.

Outrossim, o ISD também se aprofunda na análise da infraestrutura dos textos, ou seja, no que Bronckart (1999) denomina como folhado textual. Esse conceito refere-se à organização interna dos textos, que é composta por camadas interdependentes que se articulam para construir os sentidos presentes neles. Assim, enquanto as discussões iniciais sobre o ISD destacam o papel da linguagem na interação social e na construção do pensamento, o folhado textual oferece uma visão mais detalhada de como os elementos internos do texto participam desse processo. Por meio da análise das camadas que estruturam os textos, é possível compreender como as intenções comunicativas e as práticas sociais se refletem na sua materialidade linguística. Dessa maneira, na seção seguinte, iremos discorrer acerca de como essas camadas estão configuradas nesse folhado.

2.1 A arquitetura interna dos textos

De acordo com Bronckart (1999), todo texto, no que tange à sua organização, dispõe de uma arquitetura interna que pode ser analisada em três níveis ou camadas distintas, configurando-se como uma “espécie” de folhado textual. Tal arranjo organizacional é estruturado a partir dos seguintes níveis superpostos: *a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de*

textualização e os mecanismos enunciativos. Diante disso, buscamos compreender como os elementos internos e externos à composição textual colaboram para o processo de construção de sentidos, abrangendo desde aspectos simples até os mais complexos, considerando também o contexto social e os efeitos produzidos sobre o destinatário.

Assim, conforme Costa (2023), a primeira camada, a infraestrutura geral do texto, é considerada o nível mais profundo das camadas do folhado. Essa camada é composta por três elementos principais: o plano geral, que organiza o conteúdo temático; os tipos de discurso, que se referem aos diferentes segmentos que o texto comporta; e a noção de sequência textual, que define os modos de planificação de linguagem dentro do plano geral. Tais elementos colaboram para uma organização interna que facilita a compreensão e análise do texto em níveis distintos, abrangendo desde a estrutura básica até as nuances mais complexas de sua construção.

O plano geral, como descrito por Bronckart (1999), é crucial para a organização temática do texto e é perceptível durante o processo de leitura. Ele não se baseia numa análise detalhada dos tipos de discurso, mas sim em um resumo do conteúdo temático, abstraindo a maioria das formas técnicas de estruturação interna do texto. Nesse plano, destaca-se a organização esquemática do tema, incluindo sua estrutura hierárquica, que pode variar conforme o gênero do texto.

Ainda nesse nível estão os tipos de discurso, os quais consoante Bronckart (1999), referem-se aos diferentes segmentos que um texto pode comportar, sendo formas linguísticas identificáveis na estrutura dos textos. Esses respectivos tipos de discurso desvelam os mundos discursivos presentes nos textos, que são os mundos virtuais gerados pela atividade de linguagem. A configuração desses discursos pode ocorrer de várias maneiras, podendo haver a união de dois ou mais tipos em um mesmo segmento de texto ou a presença de segmentos diferentes dentro de um mesmo texto. Ademais, tais tipos de discurso se articulam por meio dos mecanismos de textualização e enunciativos, que assumem um papel crucial na manutenção da coerência sequencial e configuracional do texto, ajudando a garantir que o texto faça sentido e mantenha uma linha de raciocínio clara e coesa.

No que concerne à planificação da infraestrutura geral dos textos, os tipos de discurso se constituem como elementos fundamentais dessa planificação, classificando-se em quatro tipos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Destarte, no que se refere às sequências textuais, Bronckart (1999) as considera, junto com outras formas de organização linear, como planos e esquemas, constituintes das superestruturas textuais. Dessa maneira, com base nos pressupostos teóricos de Adam, o autor (1999, p. 218) afirma que as sequências textuais são descritas como “unidades estruturais relativamente autônomas”, que integram e organizam macroproposições, em que estas combinam diferentes proposições, resultando em uma organização linear do texto, concebida a partir da articulação e combinação de variados tipos de sequências.

Assim, é possível notar que as sequências textuais operam como modelos abstratos que facilitam a articulação e a organização linguística do texto. Dessa forma, contribuem para a produção e compreensão do texto pelos enunciadore/interlocutores. Por esse modo, tais sequências são consideradas como tipos linguísticos diversos, apresentando uma estrutura hierárquica entre si.

Desse modo, Adam (2008) propõe a existência de cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Em conformidade com esse autor (2008, p. 204), as sequências podem ainda ser entendidas como “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).” Diante disso, conforme o gênero no qual elas se manifestem, as sequências podem ser combinadas de diferentes maneiras, seja por meio de encaixamento ou de mesclagem. Segundo Bronckart (1999), essa variedade na articulação das sequências explica a heterogeneidade dos textos, permitindo que um mesmo texto contenha diversas sequências textuais.

O segundo nível do folhado comporta os mecanismos de textualização, os quais são fundamentais para garantir a coerência dos textos, articulando as unidades comunicativas dentro de uma situação de ação com o objetivo de facilitar a interpretação e compreensão pelos destinatários. Esses mecanismos, de acordo com Bronckart (1999), estão relacionados à progressão do conteúdo temático, organizando os elementos que compõem esse conteúdo em suas variadas formas. Dessa maneira, eles atuam caracterizando os encadeamentos de contraste ou ruptura e também de continuidade, permitindo a instituição da coerência temática necessária para o entendimento do texto. Dependendo do propósito do texto, os mecanismos de textualização podem se distribuir de maneira ampla ou específica dentro dele, transcendendo as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências textuais. Por isso, tais mecanismos

frequentemente marcam as articulações entre os diferentes componentes textuais, e são divididos em três grupos principais: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Cada grupo desempenha um papel específico na estruturação do texto, contribuindo para a fluidez e clareza da comunicação textual. A conexão refere-se às relações lógicas e sintáticas entre as partes do texto, a coesão nominal envolve o uso de elementos que garantem a continuidade temática, e a coesão verbal está relacionada às formas verbais que mantêm a consistência temporal e aspectual do texto.

Por seu turno, os mecanismos enunciativos, que compõem o terceiro nível do folhado textual, são responsáveis pelo estabelecimento da formação da coerência pragmática dos textos, permitindo a avaliação das propriedades do conteúdo temático e a identificação das fontes responsáveis pelos atos discursivos. A coerência pragmática está relacionada à utilização dos signos nas relações comunicativas, favorecendo, assim, a instituição do sentido dos enunciados dentro de um determinado contexto.

Outrossim, dentro dos mecanismos enunciativos, é importante destacar o gerenciamento das vozes enunciativas, que são entidades responsáveis pelo que é enunciado. Essas vozes geralmente assumem uma posição neutra em relação ao conteúdo enunciado, tanto nos discursos da ordem do expor quanto nos da ordem do narrar. Na instância de enunciação, destacam-se várias vozes relacionadas ao narrador e expositor, entre elas as vozes dos personagens, das instâncias sociais e do autor dos textos. As vozes dos personagens representam seres humanos ou humanizados, que atuam como agentes dos acontecimentos no conteúdo temático. As vozes sociais são atribuídas a instituições, grupos ou personagens que não são agentes do conteúdo temático, mas que funcionam como instâncias avaliativas. Já a voz do autor é própria da pessoa que produz o texto, realizando comentários e avaliações sobre o que é enunciado.

Essas vozes podem se manifestar de forma direta ou indireta. As vozes que se manifestam de forma direta estão presentes em discursos interativos dialogados, explícitos em turnos de fala. As vozes indiretas, por outro lado, podem ser encontradas em qualquer tipo de discurso e inferidas por meio dos significados globais produzidos por segmentos do conteúdo temático.

Além do gerenciamento das vozes enunciativas, é possível observar a partir da análise dos mecanismos enunciativos, que o autor de um texto mobiliza representações derivadas de seus conhecimentos acumulados, situadas no contexto físico e temático, resultantes de interações sociodiscursivas. Essas representações são constitutivas da pessoa humana e manifestam-se por

meio dos gêneros de texto. A ação de linguagem exprime-se pela circulação dessas representações por parte dos indivíduos, requerendo um espaço mental coletivo para efetivar-se.

Os mundos discursivos, como variáveis desse espaço mental coletivo, compreendem sistemas de coordenadas formais e processos discursivos com temporalidade própria, organizando o conteúdo referencial. Essas organizações são vistas como instâncias de enunciação, responsáveis pelo que é enunciado pelo autor. Desse modo, Bronckart (1999) esclarece que o narrador e o expositor podem ser reorientados como instâncias de gerenciamento dos tipos de discurso nas ordens do narrar e do expor, respectivamente. Além disso, o autor propõe a existência de uma instância de gerenciamento geral, responsável pela articulação entre os tipos de discurso, os mecanismos de textualização e o plano geral.

Por conseguinte, fazem parte dos mecanismos enunciativos as modalizações, as quais têm como objetivo principal traduzir as avaliações ou comentários feitos em relação a certos fragmentos do conteúdo temático. De forma diferente dos mecanismos de textualização, que agem na demarcação da coerência e da progressão temáticas com base na articulação linear do texto, as modalizações são relativamente independentes dessa linearidade. Elas fazem parte do âmbito configuracional do texto e são fundamentais para a coerência pragmática, sendo classificadas em quatro tipos principais de modalizações, a saber: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas envolvem avaliações de elementos do conteúdo temático baseadas em conhecimentos sobre o mundo objetivo, analisando o conteúdo temático por suas condições de verdade, como fatos possíveis, necessários, prováveis, eventuais e certos. As modalizações deônticas, por sua vez, referem-se às normas e obrigações relacionadas ao conteúdo temático. As modalizações apreciativas envolvem julgamentos de valor sobre o conteúdo, enquanto as modalizações pragmáticas tratam da utilidade e eficácia do conteúdo temático nos contextos em que os textos são produzidos.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Inicialmente, neste capítulo, buscamos destacar a parte socio-histórica dos gêneros textuais, e, para isso, fundamentamos-nos teoricamente em Marcuschi (2003). Com base nos pressupostos desse autor, relacionamos aspectos importantes sobre a concepção dos gêneros. Assim, segundo Marcuschi (2003, p. 19), suas formas, funções e prevalência podem variar de uma época para outra, contribuindo como prática social para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Eles refletem as práticas comunicativas de uma sociedade, capturando não apenas a linguagem utilizada, como também as normas, valores e formas de interação social específicas de uma comunidade.

Dessa forma, o processo de evolução histórica dos gêneros é desenvolvido por um “trabalho coletivo” (Marcuschi, 2003). Sendo construídos e adaptados por comunidades de falantes ao longo do tempo, conclui-se que os gêneros são necessários em qualquer situação comunicativa, fornecendo estruturas previsíveis que ajudam na compreensão mútua e na eficácia da comunicação, contribuindo, portanto, para a interação social. Nesse sentido, eles não são apenas veículos de expressão linguística; são reflexos dinâmicos e essenciais das sociedades em que surgem, desempenhando papéis fundamentais na comunicação e na construção da ordem social.

Por conseguinte, de acordo com Karwoski et al. (2011), os gêneros se distribuíam em três categorias que foram se ampliando e subdividindo até entrarem em crise com a crítica do romantismo à estética clássica. Hoje, a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual. Segundo o autor, a noção de gênero que antes estava fortemente ligada às formas literárias, passou por uma secularização progressiva, resultando na diluição de sua definição original. Isso, conseqüentemente, levanta questionamentos sobre a natureza da categoria que chamamos de “gênero textual” na contemporaneidade.

Desse modo, a visão de Aristóteles sobre as estratégias e estruturas dos gêneros literários durante a Idade Média indica que suas ideias foram amplamente desenvolvidas. Isso sugere que as obras e conceitos aristotélicos tiveram um impacto duradouro e significativo no pensamento e na prática literária medieval.

Outrossim, é importante reconhecer que os gêneros possuem uma identidade distinta que condiciona nossas escolhas na produção textual. Essa influência não permite total liberdade ou aleatoriedade nas escolhas linguísticas, seja em relação ao léxico, ao grau de formalidade ou à natureza dos temas abordados. Os gêneros impõem limites à nossa ação na escrita, agindo como guias que direcionam e definem as características fundamentais das produções textuais em diversos contextos sociais. A relação entre eles e a produção escrita destaca a importância de compreendermos não apenas a estrutura e as características de cada gênero, mas também o papel que desempenham na comunicação e na construção de significados.

O reconhecimento da fluidez dos gêneros e de sua capacidade de adaptação a diferentes contextos e propósitos ressalta a importância de uma abordagem mais holística e contextualizada na análise e prática dos gêneros textuais, conforme destacado por Karwoski (2011) existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem (Karwoski et al., 2011, p.19). Em última análise, essa perspectiva mais fluida e interdisciplinar reconhece os gêneros como entidades dinâmicas e mutáveis, incorporadas nas práticas sociais e comunicativas. Ao abordarmos os gêneros textuais de maneira mais sensível e aberta, podemos compreendê-los não apenas como formas fixas, mas como instrumentos que participam ativamente na construção e negociação de significados em diversos contextos e interações.

O reconhecimento da fluidez dos gêneros e de sua capacidade de adaptação a diferentes contextos e propósitos ressalta a importância de uma abordagem mais holística e contextualizada acerca da sua análise. Conforme destacado por Karwoski (2011, p.19), existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Dessa maneira, reconhecemos os gêneros como entidades dinâmicas e mutáveis, incorporadas nas práticas sociais e comunicativas. Assim, ao abordá-los de maneira mais sensível e aberta, podemos compreendê-los não apenas como formas fixas, mas como instrumentos que participam ativamente na construção e negociação de significados em diversos contextos e interações.

Portanto, é fundamental desenvolver sensibilidade na observação dos contextos em que os gêneros são empregados, reconhecendo que eles não podem ser tratados como peças estáticas que se sobrepõem às estruturas sociais. Em vez disso, devemos compreendê-los como produtos da interação complexa entre práticas sociais e linguísticas, que estão em constante diálogo e evolução. Simultaneamente, como artefatos culturais, os gêneros refletem as características e nuances da sociedade em que surgem, sendo sensíveis à realidade de seu tempo. À vista disso, devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e o interior da cultura.

Assim, eles surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Dionísio et al., 2010, p. 19). Em vista disso, Dionísio et al. (2010) ratificam as características dos gêneros, destacando que são ferramentas que interpretam as ações humanas em diferentes contextos discursivos. Embora forneçam um esqueleto ou uma estrutura, dentro dessa estrutura há espaço para inovação e expressão individual.

Conforme a cultura e as práticas socioculturais evoluem, novos gêneros podem surgir para atender a essas mudanças. A introdução de novas tecnologias frequentemente resulta na criação de novos tipos de gêneros, moldando a forma como nos comunicamos. Essa multiplicidade reflete a capacidade dos gêneros de se adaptarem a diferentes contextos comunicativos. Em tese, os gêneros textuais são instrumentos dinâmicos e maleáveis, capazes de se ajustar às demandas em constante mudança da sociedade, da cultura e da tecnologia, ao mesmo tempo em que proporcionam uma base previsível para a expressão comunicativa.

À vista disso, ao abordar o estudo do gênero na escola como uma ferramenta para o ensino de línguas, destacamos a importância da percepção do gênero como instrumento pedagógico. Na maioria das vezes, o trabalho com eles na sala de aula tem o objetivo de complementar o processo de escrita, leitura, compreensão e interpretação de textos, práticas comuns no ensino fundamental. Marcuschi (2008) denomina esse processo como instrumentalização do gênero, baseando-se na linha de Bakhtin (1979) e apresentando três características essenciais: conteúdo, estrutura comunicativa e configurações específicas.

Esses pilares são as três dimensões que definem o gênero como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino de línguas. De acordo com Dolz et al. (2004, p. 65), o estudo dos gêneros na escola tem a missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar. A escola, por seu turno, sempre trabalhou com os gêneros, pois além de serem instrumento de comunicação, são ao mesmo tempo objeto de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento dos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem revela a importância de integrá-los de maneira significativa no currículo escolar. Isso implica que os alunos devem ter a oportunidade de explorar uma variedade de gêneros, tanto na produção quanto na análise, como parte de sua educação em linguagem. Os gêneros não são apenas meios de comunicação, mas também objetos de estudo. Essa mudança na percepção dos gêneros, de simples ferramentas para objetos de investigação e aprendizado, reflete a necessidade de que as escolas não apenas ensinem os alunos a produzir e compreender diferentes gêneros, mas também os ajudem a entender as características e as convenções específicas de cada tipo de texto.

Diante disso, destacamos que, nas aulas de língua portuguesa, os gêneros são apresentados em todas as fases da educação, desde a pré-escola até o ensino superior. São abordadas narrativas curtas, fábulas, contos, romances, poemas, artigos de opinião, relatos, cartas, entre outros, que são explorados em rodas de leitura, atividades coletivas e individuais, projetos escolares e outras manifestações de ensino, tanto na forma oral quanto na escrita. Essa diversidade na abordagem dos gêneros permite aos alunos desenvolverem habilidades comunicativas variadas e adaptarem-se a diferentes contextos e propósitos.

Assim, o estudo da língua materna desempenha um papel fundamental na compreensão da linguagem e da cultura, transcendendo os limites da simples transmissão de conhecimento linguístico para se tornar uma atividade que promove uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao nosso redor. Por conseguinte, o estudo dos gêneros abrange questões sobre a adequação dos modelos mais apropriados para o ensino em sala de aula.

Para isso, Marcuschi (2008) levanta algumas interrogações: quais seriam os melhores gêneros para a sala de aula? Existe um gênero mais importante que o outro? Há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos.

Dessa forma, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, enquanto uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos (Marcuschi, 2008, p. 206). De acordo com o autor, percebe-se uma distinção entre gêneros de texto mais adequados para produção e outros mais adequados para leitura. Existem uns que são consumidos de forma receptiva, ou seja, lidos ou ouvidos pelos receptores, enquanto outros exigem uma produção ativa, na qual os indivíduos precisam criar o texto.

Isso sugere uma diferença na participação dos indivíduos no processo de comunicação, com alguns gêneros sendo mais passivos e outros mais ativos. Por outro lado, há gêneros adequados para a produção, que são considerados importantes para todos os cidadãos. Em contraste, aqueles mais voltados para a leitura, como notícias de jornal, reportagens e editoriais, são menos praticados pelos indivíduos na produção, mas amplamente lidos por todos.

Tal situação faz refletir acerca de que certos tipos de texto são essenciais para a comunicação e interação social. Além do mais, a distinção entre gêneros para produção e leitura também implica uma variedade de habilidades e usos da linguagem. Alguns podem exigir habilidades mais específicas de produção, enquanto outros podem ser mais voltados para a compreensão e interpretação. Portanto, com a diversidade de gêneros textuais, existem gêneros mais propensos à produção e outros mais voltados para a leitura. Essa distinção reflete diferentes formas de participação dos indivíduos na comunicação e destaca a importância de uma variedade de habilidades linguísticas e literárias.

Isto posto, na seção seguinte, iremos discorrer a respeito do gênero conto, abordando, primeiramente, a sua composição e, em seguida, quanto ao seu modelo didático.

3.1 O gênero conto

Para um aprofundamento acerca do gênero conto, é fundamental partir da sua construção histórica. Desse modo, as suas primeiras manifestações na sociedade surgiram a partir do ato de contar histórias. Para Gotlib (2006, p. 06), embora o início do contar estórias seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotos, ainda não marcados

pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios — Os contos dos mágicos — são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4 000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. Diante disso, é notória a importância do costume de criar histórias para divulgar acontecimentos e até fenômenos que, nos primórdios, não tinham provas validadas.

Ao longo da evolução social, a humanidade tem utilizado os meios de contação de histórias para a preservação da cultura e das tradições de determinados povos. Em certos casos, aquilo que se modificou com o tempo não é registrado de forma escrita, sendo apenas narrado oralmente. O conto surgiu nessas primeiras disseminações, desenvolvendo-se a partir da necessidade que o ser humano tem de se comunicar e interagir com os outros.

Ademais, o conto possui características próprias; por ser uma narrativa curta, que pode ser até descritiva, auxilia ainda mais na arte de contar histórias. Consoante Gotlib (2006), esse gênero é determinado por três acepções: um relato de acontecimento, uma narração oral ou escrita de um acontecimento, e uma fábula contada às crianças para diverti-las, como as narrativas escritas pelos irmãos Grimm, que, com o passar do tempo, sofreram adaptações, tornando-se contos modernizados. Dessa forma, Gotlib (2006) define o gênero como o conto relato.

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, Castagnino (1977). Por conseguinte, há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim (Gotlib, 1990, p. 08). O conto tem suas origens nas tradições orais que são transmitidas de geração em geração, podendo manifestar-se de várias formas, como histórias, mitos, lendas, fábulas e parábolas. Com o tempo, as narrativas orais foram aprimoradas e tornaram se escritas.

Conforme a autora discorre sobre esse gênero, o conto não tem a intenção de ser realista. Por ser uma narrativa curta, os termos, em casos específicos, devem ser adaptados para a construção da história, e a estrutura simples contribui para suas características mais simbólicas.

Outrossim, o conto possui uma narração mais dialogada e precisa, sendo lido com mais calma para estabelecer seu efeito de sentido, como afirma Gotlib (2006).

Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção (Poe, 1842 apud Gotlib, 2006, p. 20). Assim, a prática de leitura do conto é mais envolvente, pois a leitura é feita de forma mais lenta para que os detalhes da narrativa deem sentido ao contexto da história. Com isso, o leitor se sente mais imerso no texto. Dessa maneira, os leitores se atraem mais por contos com características fabulosas, complicações e desfechos tensos.

Por esse modo, o trabalho na sala de aula com esse tipo de gênero oferece inúmeras possibilidades de abordagem. Uma delas é a escrita, pois o conto requer uma estrutura específica composta por narrativa. Ele é a arte de contar algo que já se ouviu ou que aconteceu, podendo ser classificado em tipos como fadas, fantástico, terror, entre outros. Assim, quando se apresenta a composição do conto, o aluno se inspira em exemplos já vistos e ouvidos em outras ocasiões, seja no seio familiar, na escola, em rodas de conversa na comunidade, entre amigos ou em eventos escolares.

A arte de narrar entra em ação, e a composição textual logo toma forma. Observa-se que, nesse momento de iniciação à escrita, os elementos são compostos seguindo as instruções dos professores, que se baseiam na estruturação, no estilo e na composição do gênero textual abordado.

À vista disso, o trabalho com o gênero conto nas aulas de língua portuguesa pode ser induzido pela arte de contar e narrar contos dos antepassados, da comunidade e do meio em que os educandos participam como sujeitos sociais.

Promove-se, assim, não apenas a produção de textos, mas também o conhecimento sobre um gênero específico, sobre a cultura local e sobre a origem de um determinado povo. O discente torna-se produtor de sua própria história, passando de receptor e observador para autor. Esse é um aspecto importante para a liberdade de sua subjetividade. Portanto, é importante ressaltar a origem dos gêneros e suas funções e manifestações em sala de aula, pois isso abre perspectivas para a produção de textos na escola e para o conhecimento sobre a diversidade e a multiplicidade

dos gêneros. Diante disso, na próxima seção, discorreremos sobre o modelo didático do gênero conto, haja vista sua necessidade e importância para abordagem desse gênero em sala de aula.

3.1.1 Modelo didático do gênero conto

O modelo didático de gênero (doravante MDG) atua como uma ferramenta para a organização do gênero, especificamente no ensino de línguas. Inicialmente, apresentamos a definição e conceituamos os elementos principais para a organização desse tipo de modelo. De acordo com Dolz e Schneuwly (2019, p. 54), “o modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia.” Os autores definem o MDG como uma “prática de engenharia”. Essa expressão é utilizada para estabelecer uma relação entre os elementos de organização do modelo e da sequência didática que visam um objetivo específico, o estudo do gênero textual.

O MDG, para Dolz e Schneuwly (2019, p. 57), é um produto que possui uma determinada estrutura, uma ferramenta de construção de sequências de ensino. Tendo em vista isso, todo modelo possui uma força normativa. Outrossim, os modelos didáticos de gêneros não se encontram evidentemente no mesmo nível de elaboração; pode-se situá-los num vetor que vai do implícito ou intuitivo ao explícito e conceitualizado. Isso ajuda a entender a transformação dos modelos como um trabalho coletivo situado na história da didática. Por conseguinte, o MDG é sempre, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida do trabalho com gêneros em sala de aula.

Desse modo, antes de iniciar o estudo de qualquer gênero, é necessário classificar o que será apresentado, considerando fatores como o contexto social e cultural do campo ou grupo de estudo onde ele será abordado. Isso auxilia na sistematização dos objetivos a serem alcançados. Em vista disso, Dolz e Schneuwly (2019, p. 58) consideram que “como produto, o modelo didático do gênero a ser ensinado apresenta cinco componentes essenciais: definição geral;

parâmetros do contexto de produção/comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; operações linguísticas e marcas linguísticas.”

Isto posto, destacamos no quadro abaixo os componentes presentes na produção do modelo didático desenvolvido para o estudo do gênero conto.

Quadro 1: modelo didático do gênero conto

| CAPACIDADES DE AÇÃO |
|---|
| <p>As capacidades de ação do gênero conto dizem respeito à compreensão e adaptação ao contexto de produção do texto. Envolvem o entendimento das condições em que o gênero é produzido, suas funções e os elementos situacionais que o caracterizam.</p> <p>❖ Contexto de Produção:</p> <p>O conto é produzido principalmente para fins de entretenimento, reflexão ou ensino. Ele pode ser veiculado em livros, revistas, sites, blogs ou coletâneas.</p> <p>● Função Social:</p> <p>Proporcionar ao leitor uma experiência narrativa que envolve um conflito ou situação interessante, suscita emoções ou reflexões e, muitas vezes, traz uma mensagem implícita ou explícita.</p> <p>● Características Situacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção inserida em esferas de circulação variadas (escolar, literária, digital); - Público-alvo diversificado, incluindo leitores em busca de histórias curtas, intensas e marcantes; - Estilo marcado pela objetividade narrativa, embora possa conter particularidades descritivas e estilísticas. |
| CAPACIDADES DISCURSIVAS |

As capacidades discursivas no gênero conto estão relacionadas à estrutura composicional e às escolhas discursivas que moldam a narrativa.

❖ **Estrutura Narrativa:**

- **Situação inicial:** Introdução ao ambiente, personagens e cenário.
- **Conflito:** Apresentação do problema ou situação desestabilizadora.
- **Clímax:** Ponto de maior tensão na narrativa, parte na qual ocorre o desfecho do conflito.
- **Resolução:** Encerramento da história com um novo estado de equilíbrio ou reflexão.

❖ **Sequências Textuais:**

- Predominância da sequência narrativa, com possíveis inserções de sequências descritivas (na caracterização de personagens ou cenários) e, ocasionais, dialógicas (interações entre personagens).

❖ **Uso de Tipos de Discurso:**

- **Relato Interativo:** Representação das falas dos personagens e relato das ações e pensamentos pelos narradores.
- **Narração:** Narração das ações, espaços e pensamentos pelos narradores.

❖ **Coerência e Progressão Textual:**

- Encadeamento lógico entre os fatos narrados, respeitando a cronologia ou usando manipulações temporais (flashbacks ou antecipações).
- Introdução de elementos que mantêm o leitor imerso na narrativa, como reviravoltas ou surpresas.

As capacidades linguístico-discursivas do gênero conto dizem respeito à utilização de recursos linguísticos e estilísticos para a construção da narrativa e o gerenciamento dos elementos internos do texto.

❖ **Vozes Enunciativas:**

- Presença da voz do narrador onisciente, narrador em primeira pessoa ou narrador observador para conduzir a história.
- A escolha da voz enunciativa influencia a perspectiva da narrativa e o envolvimento emocional do leitor.

❖ **Modalizações:**

- **Modalização apreciativa:** Empregada para configurar aspectos do conteúdo temático que possam expressar fatos benéficos, infelizes, estranhos.
- **Modalização pragmática:** Utilizada com a finalidade de atribuir aos agentes/personagens intenções, causas, razões, capacidades de agir e responsabilizações pelos atos praticados.

❖ **Recursos de Coesão, Coerência e Estilo:**

- **Uso de conectores temporais:** (então, depois, em seguida) para organizar a sequência dos acontecimentos.
- **Emprego de recursos estilísticos como:** metáforas, comparações, variação lexical e adjetivação para enriquecer a narrativa e criar uma ambientação que chame e prenda a atenção do leitor.
- **Coesão referencial:** uso de pronomes e expressões que garantem a conexão entre os elementos do texto.
- **Coesão sequencial:** conectores e marcadores narrativos que ordenam os fatos de forma lógica.
- **Coerência global:** manutenção do tema central e da unidade narrativa ao longo do texto.

Fonte: autora

Dessa maneira, após termos discorrido sobre o gênero conto e seu modelo didático, na seção seguinte discutiremos acerca da sequência didática, cuja produção se dá por meio do MDG do gênero que será estudado em sala.

3.2 A sequência didática

A sequência didática é compreendida como um instrumento metodológico que possibilita a integração de saberes derivados de um gênero com propósitos educacionais, fornecendo ao professor orientações sobre como abordá-los eficazmente durante as atividades em sala de aula. As atividades são planejadas de forma cuidadosa e coordenada para alcançar objetivos específicos de ensino, sendo projetadas para desenvolver habilidades de linguagem, como leitura, escrita, fala e compreensão, utilizando a língua materna do educando como base.

A SD se fundamenta na utilização de um gênero textual específico, como contos, poemas, artigos jornalísticos, entre outros, com o objetivo de explorar suas características linguísticas e discursivas. Tal abordagem sistemática visa proporcionar uma experiência de aprendizado organizada e eficaz para os discentes. Assim, consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”

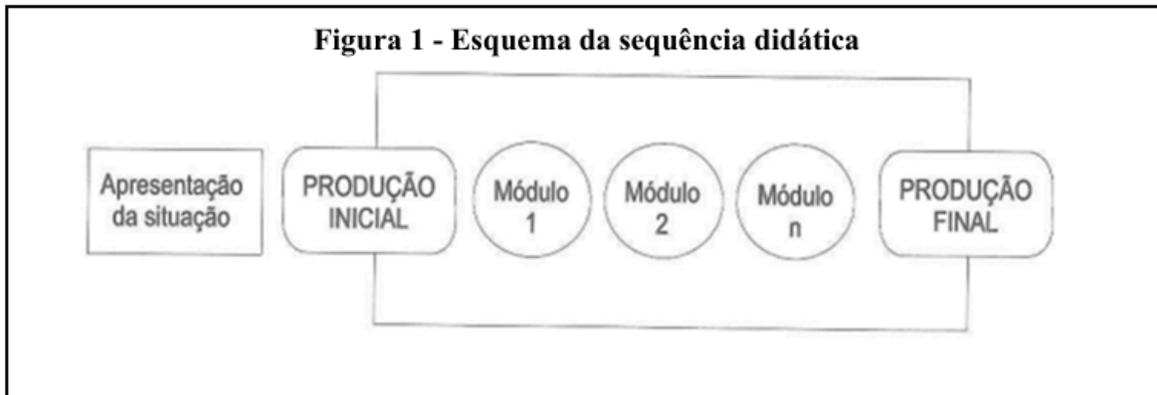
Desse modo, um elemento importante na SD é a primeira produção, cuja eficácia está intrinsecamente ligada à maneira como o professor apresenta a situação. Através de uma explicação clara e bem elaborada, o aluno tem a oportunidade de produzir uma primeira versão de escrita que atenda às exigências da situação proposta.

Portanto, as sequências didáticas têm o propósito de proporcionar aos alunos o acesso a práticas de linguagem novas ou desafiadoras. Sob essa perspectiva, elas representam um modelo que facilita o trabalho com gêneros textuais na escola, uma vez que a instituição educacional

deve ser um ambiente que ofereça aos discentes confiança e apoio para o desenvolvimento da alfabetização.

Por conseguinte, as sequências didáticas seguem um modelo básico, como exemplificado pelo esquema elaborado por Dolz e Schneuwly (2004) abaixo.

Figura 1: esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

O esquema proposto oferece uma descrição detalhada do processo de desenvolvimento e aplicação da sequência didática. A primeira etapa consiste na apresentação da situação, que tem como objetivo esclarecer aos alunos a atividade que irão realizar. No primeiro módulo, a atividade de linguagem a ser executada pelos alunos é explicada, em que eles são informados sobre o gênero textual a ser trabalhado, o destinatário do texto produzido, a forma que a produção textual tomará e quem serão os participantes envolvidos nesse processo.

É fundamental que os alunos compreendam a situação de comunicação proposta, para que tenham uma noção clara de como produzir os textos e sob quais condições. Outro aspecto crucial a ser abordado nessa etapa é a produção de conteúdo, pois é nesse ponto que o professor concentra sua atenção, considerando todo o contexto, e informando aos discentes a respeito do estudo posterior. Dessa forma, reconhecem a importância do processo da SD para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Seguindo o esquema da SD, o processo seguinte é a primeira produção, estando intimamente ligado à forma como o professor apresenta a situação de comunicação, por meio de uma explicação clara e bem elaborada, com metodologias adequadas para auxiliar na produção

dessa primeira versão do texto. A próxima etapa consiste em trabalhar com os módulos. Com base na primeira produção, esses módulos serão organizados e planejados para fornecer meios pelos quais os aprendizes possam resolver os problemas identificados na primeira versão do texto.

Finalizando o esquema, a quarta etapa da SD envolve a produção final do aluno, cujo objetivo está em avaliar o desenvolvimento desse educando ao longo dos módulos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa oferece ao discente “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Assim, evidencia-se que a sequência didática no processo de ensino/aprendizagem de línguas oportuniza ao docente um direcionamento mais eficaz no trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, um melhor resultado no que tange ao aprendizado dos educandos.

4 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, abordamos o desenvolvimento da sequência didática aplicada ao gênero conto fantástico. Inicialmente, descrevemos como se deu a implementação da SD na sala de aula, detalhando as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, realizamos a análise dos textos produzidos pelos alunos, com o objetivo de identificar avanços na apropriação das características do gênero textual estudado.

4.1 Aplicação da sequência didática

A sequência didática foi estruturada em quatro módulos, cada um contemplando atividades progressivas que visavam aprimorar as competências linguísticas e discursivas dos alunos. A SD seguiu o modelo teórico proposto por Dolz e Schneuwly (2004), com foco na mobilização das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero textual em estudo. Apresentamos abaixo um quadro resumindo as atividades desenvolvidas ao longo da SD proposta.

Quadro 2: resumo do trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática

| Módulos | Objetivos | Atividades | Aulas |
|--|--|---|--------------|
| Módulo 1 Apresentação do gênero textual conto. | Promover a identificação do tipo de conto Desenvolver conhecimento sobre a estrutura do gênero e sua composição. | Atividade 1: Exposição de um modelo pronto do conto fantástico para que a turma organizada em grupos de três realizasse a leitura e compreensão do texto. | 3 aulas |
| Módulo 2 Apresentação dos elementos fundamentais do gênero conto, conceituação e exemplificação. | Objetivos Identificar os elementos essenciais, características e funcionalidade que colaboram para a construção de sentido do texto. | Atividades Questionário com perguntas discursivas sobre o gênero. Após, exposição na sala de aula do resultado final. | 2 aulas |
| Módulo 3 Revisão e análise da escrita. | Objetivos Adequação a sequência textual do gênero conto fantástico. Organização dos elementos gramaticais do texto escrito. | Atividades Revisão Reescrita | 5 aulas |
| Módulo 4 Produção final | Objetivos Produzir textos visando a estrutura e composição do gênero pelo processo de | Atividades Produção final do gênero conto Fantástico | |

| | | | |
|--|--|--|---------|
| | reescrita. Desenvolver a estrutura básica do Gênero conto. | | 2 aulas |
|--|--|--|---------|

Como se observa no quadro, o primeiro módulo foi desenvolvido em uma turma de 7º ano com o objetivo de apresentar o gênero textual conto do tipo fantástico. Para iniciar a apresentação, os alunos foram organizados em grupos e as discussões sobre o tema começaram. Inicialmente, um modelo do gênero de estudo foi distribuído para cada aluno, para que pudessem desenvolver a leitura, compreensão e interpretação da história. Foi dado um intervalo de 15 minutos para essa atividade. Após a leitura, a primeira atividade foi exposta à turma. De forma oral, algumas perguntas foram direcionadas à turma com o objetivo de coletar informações para o próximo passo da SD. O quadro abaixo apresenta as respectivas perguntas.

Quadro 3: perguntas utilizadas no primeiro módulo da SD

| |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Como você descreve o gênero conto?</i> 2. <i>O conto fantástico é conto de fadas possuem algo em comum?</i> 3. <i>Como esse gênero textual é organizado?</i> 4. <i>Cite alguns dos elementos principais do gênero.</i> |
|---|

Fonte: autora

Após o direcionamento por meio das perguntas, um exemplo do gênero conto fantástico foi exposto e entregue à turma. O modelo do gênero foi utilizado especificamente para esclarecer o que é esse tipo de conto, como a estrutura textual é organizada e quais os elementos composicionais necessários para seu desenvolvimento. Dessa forma, o aluno relacionou a estrutura pronta com a sua produção inicial. Essa atividade foi fundamental para esclarecer as dúvidas identificadas na produção inicial. Abaixo segue o modelo exposto na aula.

Quadro 4: modelo do conto fantástico apresentado na sala de aula

Morava numa casa esquisita, no fim de uma rua que não leva a lugar nenhum. A casa tinha fama de ser mal-assombrada e a rua nem tinha nome. Diziam que ali houvera uma fazenda de café cujos escravos mataram todos os senhores da casa-grande e depois se mataram – antes que fossem mortos pelas forças da lei.

Lenda ou realidade, o fato é que nenhum menino se atrevia a passar por ali. Na infância mais profunda, todos os meus pesadelos tinham locação única e barata: era ali mesmo que os fantasmas da noite me esperavam para fazer das suas sem deixar que eu fizesse das minhas, que se resumiram em fugir – fuga impossível nas garras do sonho.

Até que um dia, vindo de uma aula de catecismo, decidi cortar caminho e fui dar num atalho que não conhecia. Quis voltar, mas a curiosidade de conhecer o mundo me levou adiante. De repente, com pavor no peito e tremor nas pernas, estava diante da casa mal-assombrada.

Olhando bem, era uma casa igual às outras, tinha mangueiras ao lado e uma menina de franjinha na única janela aberta. Ela parecia admirada de ver alguém chegar ali.

Fiquei parado, um pouco pelo medo, um pouco pelo encantamento. Apesar da franjinha, a menina era tão bonita como os anjinhos que havia na igreja de Nossa Senhora da Guia.

Perguntou se eu queria alguma coisa. Não, não queria nada embora querendo tudo – tal como hoje, tantos anos depois.

Quis saber o meu nome, onde eu morava, o que fazia ali. Respondi com honestidade, a mesma com a qual, mais tarde, responderia aos formulários do imposto de renda: a verdade possível.

Depois do interrogatório, veio o convite inesperado: “Quer ser meu namorado?” Disse que sim. Prometi voltar no dia seguinte, embora sabendo que nunca mais botaria os pés naquele chão assombrado.

Creio que foi ali, também, que dobrei a esquina errada na vida. Nunca mais me pediram a mesma coisa. Desconfio que devia ter voltado.

Para complementar a leitura, um questionário foi entregue aos discentes para que juntos realizassem atividades de compreensão sobre o gênero. Todas as perguntas foram voltadas à estrutura, elementos e estilo do texto, com o objetivo de aprimorar o conhecimento sobre a organização textual e facilitar o desenvolvimento da produção final. A seguir apresentamos o questionário exposto aos alunos.

Quadro 5: questionário utilizado reconhecimento do gênero

1. *Qual é o tipo de conto?*
2. *Destaque trechos que marcam a característica do tipo fantástico.*
3. *Qual o tempo determinante do conto?*
4. *Onde os acontecimentos ocorrem ?*
5. *Quais são os personagens?*
6. *Na história, tem algum personagem mágico?*
7. *Quais suas características?*
8. *Explique o momento de tensão apresentado no conto.*
9. *Qual acontecimento marca o final da história?*

Fonte: autora

As perguntas direcionaram os estudantes a observar algumas características do gênero, como a determinação do tempo, espaço, personagens, clímax e desfecho. Dessa forma, despertamos o conhecimento que o aluno possui sobre o tipo de gênero. Inicialmente, antes de conceituar, despertamos a curiosidade dos discentes através da interpretação e compreensão dos fatos narrados no texto exemplo. Segundo Gagliardi e Amaral (2001, p. 35), há atividades que estimulam os alunos a identificarem as características próprias de cada tipo de conto. Assim, usando como base uma das atividades propostas pelas autoras, iniciamos a segunda fase do módulo 1 da SD.

O objetivo dessa atividade foi desenvolver de forma didática o gênero conto fantástico, ampliando o conhecimento sobre esse tipo de texto, que é comum na sala de aula e está em

consonância com os livros didáticos. Sabemos que a metodologia aplicada por alguns livros didáticos é voltada à produção textual, o que acarreta o uso de variados gêneros, classificados de acordo com a série (ano) de estudo ou grau (infantil, fundamental e médio). Para isso, baseamo-nos no estudo de Gagliardi e Amaral (2001) para obter sucesso na produção textual dos educandos. Inicialmente, abordamos a identificação do gênero (conto fantástico) e, para estimular essa identificação, formulamos as seguintes perguntas:

Quadro 6: perguntas utilizadas para reconhecimento do gênero

1. *Se estivesse escrevendo um conto fantástico, qual frase faria parte dele?*
2. *Escreva um trecho de um conto de fantástico que você já ouviu ou leu?*
3. *Como são tipicamente os finais destes contos?*

Adaptado de Gagliardi e Amaral (2001. p. 37)

Ao responder as perguntas, coletamos informações sobre o que os alunos reconhecem como conto e como percebem o gênero de acordo com sua interação fora da escola. Além da escola, os contos são frequentemente apresentados de forma oral, o que é uma das formas mais comuns e eficazes de contato direto com esse gênero. Em alguns casos, dependendo da classe social econômica, o contato direto pode ocorrer de forma escrita (livros e sites). Já em casos menos favoráveis, o contato com a forma escrita é fortalecido na escola por meio de atividades, roda de leitura, carteiro viajante e cantinho de leitura.

Durante a realização da atividade, as respostas foram positivas, pois alguns discentes tinham conhecimento sobre contos que ouviram e leram na infância, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Bela Adormecida” e “Branca de Neve”.

Na segunda aula, apresentamos os elementos que compõem a estrutura do conto, a saber: situação inicial, personagens, complicação, narrador, espaço, tempo, clímax, enredo e desfecho. O conto é caracterizado por seu tipo narrativo, e os fatos são narrados por um narrador que pode fazer parte dos acontecimentos.

Com o auxílio de slides, apresentamos a definição detalhada de cada elemento e evidenciamos a importância das características que devem estar ligadas umas às outras. Essa ligação fornece ao texto alinhamento dos segmentos da construção do sentido, e a falta de uma delas pode acarretar distorções na composição textual do gênero. A situação inicial, apresentação dos personagens e introdução dos acontecimentos; clímax, o momento de maior tensão da história, em que os personagens enfrentam ou criam um problema; personagens, divididos em protagonistas, antagonistas, secundários e primários, que criam ações e participam dos fatos; enredo, que apresenta os acontecimentos que movem as ações; espaço, o local onde os fatos ocorrem; tempo, que pode ser cronológico ou psicológico; narrador, que pode ser observador (aquele que observa as ações), onisciente (que sabe de todos os acontecimentos, ações e sentimentos dos personagens) ou personagem (que narra e participa da história); e desfecho, a conclusão dos acontecimentos, que pode ter um final feliz ou não.

Após a apresentação e conceituação do gênero, partimos para a segunda atividade do módulo 1. Assim, para finalizar esse módulo, realizamos uma atividade em grupo com o objetivo de facilitar o que foi exposto na aula anterior. Produzimos um modelo da estrutura do gênero conto para iniciação da escrita da primeira produção. O primeiro processo foi necessário para identificarmos o nível da escrita da turma e avaliarmos o nível de compreensão do primeiro módulo. A seguir, apresentamos o modelo exposto em sala de aula.

Quadro 7: modelo da estrutura do gênero conto fantástico

| |
|---|
| <p>ESCOLA MUNICIPAL 13 DE MAIO</p> <p>MODELO DO GÊNERO CONTO</p> |
| <p>Aluno: Ano: Turma:</p> |
| <p>1º Produza um conto fantástico seguindo a estrutura abaixo. Apresente as características que o gênero exige para a construção de sentido do texto: PERSONAGENS, ENREDO, NARRATIVA, NARRADOR, ESPAÇO E TEMPO, DESFECHO.</p> |
| <p>SITUAÇÃO INICIAL</p> |

| |
|--------------------|
| |
| COMPLICAÇÃO |
| CLÍMAX |
| DESFECHO |

Fonte: produzido pela autora

Na produção do segundo módulo, iniciamos com uma roda de conversa, com a turma organizada em círculo. Durante o primeiro momento da aula, apontamos debates sobre o gênero em questão. A atividade realizada buscou viabilizar ao aluno afinidade com o conteúdo e, ao professor, uma breve avaliação sobre o conteúdo apresentado. Durante o segundo momento, com o auxílio do quadro branco, houve uma breve exposição da estrutura dos elementos composicionais, seguida de uma leitura coletiva do conceito escrito pela turma. Durante o segundo momento, algumas perguntas de compreensão e interpretação foram direcionadas à turma. As perguntas seguiram a seguinte ordem: *1. Como o gênero conto é organizado? 2. Como é denominado o personagem principal? 3. Você já leu ou ouviu uma história com todos esses elementos?*

Por conseguinte, a aplicação de questionários auxilia no processo de aperfeiçoamento da aprendizagem, pois perguntas diretas, com propósitos intencionais, estimulam o aprendiz a conhecer de forma mais específica o gênero de estudo. Para que esse processo seja efetivo, o aluno deve retomar as informações expostas anteriormente. Cada elemento é codificado e decodificado durante a produção, possibilitando uma escrita eficaz e evitando desperdício de informações. Desse modo, utilizamos o seguinte questionário:

Quadro 8: questionário sobre os elementos estruturais do conto

| Questionário - Elementos estruturais do conto |
|---|
|---|

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quais são os elementos que compõem a estrutura do gênero?</i> 2. <i>Como se organiza a situação inicial?</i> 3. <i>Quais ações se passam na complicação?</i> 4. <i>Qual a principal característica do clímax?</i> 5. <i>Quais narradores podem ser apresentados no conto?</i> 6. <i>O tempo é dividido em?</i> 7. <i>Como marcar o espaço?</i> 8. <i>Qual a importância do enredo neste tipo de gênero?</i> 9. <i>Como é denominado o momento final da história?</i> 10. <i>Quais características do conto fantástico?</i> |
|---|

Fonte: autora

Nesse módulo, demos início ao primeiro processo de revisão textual dos contos escritos pela turma. Inicialmente, foram dadas algumas instruções sobre a escrita desse tipo de gênero. Destacamos o uso dos elementos composicionais, seguindo a estrutura padrão do gênero: desenvolvimento do enredo, criação das ações das personagens, momentos de suspense e tensão na narrativa, e os tipos de narrador (observador, personagem ou onisciente). Ademais, houve a necessidade de alinhar a escrita e organizar os elementos textuais de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. No total, foram produzidos 18 textos na produção inicial, dos quais apenas 2 foram selecionados para análise final.

Outrossim, desenvolvemos um quadro de avaliação cuja aplicação foi necessária para ampliar a discussão sobre as produções escritas dos alunos e, conseqüentemente, observar o desenvolvimento acerca da estrutura textual do gênero em estudo. Segue abaixo o quadro utilizado:

Quadro 9: avaliação para reconhecimento do desenvolvimento da escrita dos discentes

- *O gênero textual desenvolvido é o mesmo solicitado nas aulas?*
- *Construção textual é compatível com estrutura e característica do gênero solicitado?*
- *Há presença narrativa na composição textual?*
- *Uso de espaço, situação inicial, tempo, clímax e desfecho foram adequadas?*
- *Adequação às normas gramaticais?*
- *Uso das capacidades de linguagem no texto?*

Fonte: autora

O módulo quatro foi destinado à escrita da versão final. Em um primeiro momento, partimos para a discussão a respeito do conteúdo trabalhado nos módulos anteriores acerca da composição textual do gênero, estrutura e elementos caracterizadores. Desse modo, o foco, inicialmente, foi elevar o nível de conhecimento sobre o gênero solicitado, para que os discentes desenvolvessem, com autonomia, os critérios apresentados na SD. A produção teve duração de duas aulas seguidas, sem intervenção da professora-pesquisadora. Após, os textos foram coletados para a análise final.

Assim sendo, após termos descrito como se deu o trabalho com sequência didática elaborada, seguiremos, na seção seguinte, com a análise dos textos escolhidos.

4.2 Análise dos dados

Nesta seção serão analisadas as produções iniciais e finais dos alunos A-1 e A-2, identificando o desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo do processo da SD. A comparação entre as produções permitirá observar as mudanças na estrutura textual do gênero desenvolvido durante o período. Para isso, iniciaremos com a lista de constatações utilizada durante o processo de escrita dos textos.

Quadro 10: lista de constatações do gênero conto fantástico

LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO CONTO FANTÁSTICO

- ❖ O texto segue a estrutura típica de um conto: introdução, desenvolvimento e desfecho?
- ❖ Há um conflito central claro e uma resolução que envolve elementos mágicos?
- ❖ O texto apresenta elementos fantásticos (objetos mágicos, animais falantes, seres sobrenaturais) que são aceitos como naturais na narrativa?
- ❖ O uso do fantástico é coerente e contribui para o desenvolvimento da história?
- ❖ Os personagens incluem heróis, vilões, seres sobrenaturais ou outros arquétipos comuns no gênero?
- ❖ Há uma transformação ou aprendizado do protagonista ao longo da história? As características dos personagens estão bem definidas (bravura, maldade, generosidade, etc.)? O cenário é descrito de forma a criar uma atmosfera fantástica (florestas, suspense, obscuridade)?
- ❖ Há menção a locais que não existem no mundo real, mas que são essenciais ao gênero?
- ❖ O espaço está relacionado a locais imaginários ou simbólicos, característicos do gênero?
- ❖ A linguagem é adequada ao público, mantendo um tom descritivo ou narrativo?
- ❖ As frases estão bem construídas, mantendo a coerência e coesão textual?
- ❖ O conto traz uma lição de moral implícita ou explícita?

- ❖ A mensagem final está alinhada com valores como coragem, bondade ou justiça?
- ❖ O texto apresenta progressão temática, com cada parte contribuindo para o desenvolvimento da história?
- ❖ Há uso adequado de conectores para garantir a fluidez entre os parágrafos?
- ❖ A coesão nominal e pronominal é bem empregada para evitar repetições desnecessárias?
- ❖ Os tempos verbais são consistentes e adequados ao gênero?
- ❖ O texto está livre de desvios gramaticais, como erros de concordância, pontuação ou ortografia?

Fonte: autora

A utilização dessa lista foi crucial durante o processo de produção dos textos, pois forneceu um guia claro e estruturado para os aprendizes. Isso garantiu que todos seguissem um padrão comum, facilitando a comparação e a avaliação das produções. A lista ajudou a identificar áreas que precisavam de melhoria, como estrutura textual, uso correto da linguagem, mecanismos de coerência e coesão, questões gramaticais. Outrossim, ela permitiu fornecermos um feedback direcionado aos educandos, ajudando-os a aprimorar suas habilidades de escrita. Por conseguinte, a comparação entre as produções iniciais e finais, utilizando a lista como referência, permitiu observar o progresso dos alunos, destacando as melhorias e as áreas que ainda necessitavam de atenção. Abaixo apresentamos a produção inicial do Aluno A-1.

Quadro 11: produção inicial do aluno A-1

| TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO A-1 |
|--|
| <p><i>O homem de preto</i></p> <p>1. Avia tres primos e uma avó, um dia a vó deles disse assim:</p> <p>2.-Netos vocês tem que ir ale pra mim!</p> <p>3.E os netos curiosos responderam assim:</p> <p style="padding-left: 40px;">- 4.Fazer oque? e a vó disse:</p> <p style="padding-left: 40px;">- 5.Buscar uns cocos la na barreira do açúde.</p> <p>6.E lá foram os três primos busca o coco que sua avó tinha mandado. eles chegam na barreira do açúde,</p> |

7. quando eles estava lá na barreira do açúde juntando os cocos viram um homem de preto com uma foíçe no ombro.

8. Quando eles avistaram esse homem de preto com a foíçe no ombro, eles ficaram com tanto medo que os

9. saco de cocos que eles estavam na mão jogaram na água e correram com medo.

10. Eles foram na casa da sua avó e falaram:

- 11. Vó nós vimos um homem de preto com uma foíçe no ombro! e sua avó respondeu-lhes:

- 12. Meus filhos mas cadê o sacos de cocos!

- 13. A gente jogou no açúde! e a sua avó foi lá ver esse homem de preto que eles tinham visto.

- E sua 14. avó foi lá e não viu ninguém.

15. O primo mas velho disse aos outros primos

- 16. temos que obdecer. Porque conselho de mãe e sempre Bom. Devemos ser pessoas boas!

17. Os outros primos responderam:

- 18. Verdade. temos que respeita mesmo, se nós tivéssemos obedecido nossa mãe nada tinha acontecido.

19. E a parte de quele dia os meninos nunca mas desobedecem seus pais e voltaram a carregar cocos e não vira mas fantasma e viveram alegremente na roça.

Como mencionado anteriormente, o terceiro módulo foi destinado à revisão/reescrita. A partir disso, buscamos direcionamentos para obter resultados relevantes na produção final no módulo 4. É importante ressaltar que, durante a aplicação dos módulos, as orientações sobre o desenvolvimento do gênero (conto fantástico) foram repassadas aos alunos para que fossem aplicadas na escrita dos textos.

Assim, no primeiro momento, analisamos a primeira produção do aluno A-1. O título escolhido por ele foi “O Homem de Preto”. Quanto à estrutura, o texto está organizado com a situação inicial (linhas 1 a 3), complicação (linhas 6 a 10), clímax (linhas 11 a 13) e desfecho (linhas 15 a 19). Percebe-se que o discente tem conhecimento sobre a estrutura do gênero e seguiu as orientações dos módulos 1 e 2, destacando que esse tipo de gênero segue uma estrutura específica para direcionar os acontecimentos.

Nessa primeira produção, observa-se uma tentativa de adequação ao que foi orientado durante o percurso da SD. O aprendiz segue o modelo proposto, inserindo elementos essenciais como personagens, espaço, tempo e narrador. Outro ponto a ser destacado na produção inicial do aluno A-1 são os erros que não seguem a norma culta da língua portuguesa, presentes na escrita

de alguns termos, que, apesar de seguirem a grafia correta, estavam fora do contexto de produção, opondo-se ao sentido que o autor tenta empregar (*avia, ale, tres, oque, açúde, busca, foíce, correiram, obdecer, tivessemos, obedessido*) e erros de concordância (*os três primos busca o coco que sua avó tinha mandado; os saco de cocos; o sacos de cocos*).

Além desses pontos, destacamos também o uso dos tempos verbais. O tempo passado predomina na escrita da narrativa, com alguns termos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, como observado nas expressões: *estava, responderam, chegaram, viram, avistaram, ficaram, jogaram, correram, foram, falaram, vimos, tinham, voltaram, viveram, havia*.

No que diz respeito às capacidades de ação mobilizadas por esse discente na produção do seu texto inicial, são identificadas da seguinte forma: o produtor é um aluno do 7º ano; os destinatários incluem a professora-pesquisadora, o professor-docente, colegas de classe, o grupo escolar e a comunidade. O contexto socio-subjetivo tem a intenção de moralizar a sociedade sobre os princípios familiares. O conteúdo temático segue a estrutura básica do gênero, apresenta elementos do fantástico e desenvolve o desfecho finalizando os acontecimentos. Contudo, o estudante demonstra dificuldade na produção escrita, com erros gramaticais.

Em termos de capacidades discursivas, a estrutura textual inclui situação inicial, desenvolvimento e conclusão. O texto segue as exigências composicionais, sendo um conto curto. Não obstante, o aluno limitou-se na apresentação da situação inicial, apenas apresentando os personagens protagonistas na linha 1. A sequência textual predominante é narrativa, com uso básico de fragmentos descritivos para explicitar os fatos, ambiente e personagens, como observado nas linhas: “*Buscar uns cocos lá na barreira do açúde*” (linha 5) e “*quando eles estavam lá na barreira do açúde juntando os cocos, viram um homem de preto com uma foíce no ombro*” (linha 7). Orossim, no que tange aos tipos de discursos utilizados pelo educando, observa-se que ele faz uso do relato interativo ao manifestar a representação das falas. O discurso narrativo é pertinente durante todo o percurso do texto, enquanto o uso de antecipação e reviravoltas são inexistentes.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, as vozes enunciativas destacam a presença do narrador observador, que narra as ações dos personagens. A modalização pragmática é utilizada quando o autor do texto atribui capacidades aos personagens, como observado nas linhas: “*E lá foram os três primos buscar o coco que sua avó tinha mandado. Eles chegam na*

barreira do açúde” (linha 6) e “*quando eles estavam lá na barreira do açúde juntando os cocos, viram um homem de preto com uma foice no ombro*” (linha 7). Nesse caso, observa-se a forma de agir e como o autor atribui aos personagens a responsabilidade de tomar decisões, como ir até o local de referência. Outro ponto destacado é quando a avó se desloca ao local do acontecido para comprovar os fatos mencionados pelos netos: “*E sua avó foi lá e não viu ninguém*” (linha 14).

Os recursos de coesão, coerência e estilo mostram que o uso dos elementos coesivos e coerentes para ligar um parágrafo ao outro é limitado, quase inexistente. O alunos-produtor desenvolve o texto em torno de diálogos entre os personagens, observando-se mais o relato interativo com falas soltas, mas que se mantém dentro do contexto temático do conto.

Após termos analisado a produção inicial do aluno A-1, analizaremos a seguir a versão final do seu texto, depois de todo trabalho de correção ao longo da SD.

Quadro 12: produção final aluno A-1

| TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL DO ALUNO A-1 |
|---|
| <i>O homem de preto</i> |
| <i>1. Numa manhã ensolarada, dona Francisca, avó de três primos: João, Pedro e Francisco. Pediu a eles</i> |
| <i>2. para buscarem cocos na roça.</i> |
| <i>- 3. Meus netos vocês podem ir ali para mim?</i> |
| <i>4. E eles responderam cheios de curiosidade.</i> |
| <i>- 5. Fazer o que?</i> |
| <i>6. E ela respondeu:</i> |
| <i>- 7. Ir na barreira do açúde buscar uns cocos.</i> |
| <i>8. E lá foram os três buscar os cocos. Chegando no lugar avistaram os montes de cocos começaram a</i> |
| <i>9. juntar, quando de repente um homem de preto com uma foice no ombro surgiu do nada. Os primos</i> |
| <i>10. ficaram com tanto medo que jogaram os sacos dentro do açúde e correram com medo para suas casas.</i> |
| <i>11. Ao chegar foram na casa de sua avó e falaram:</i> |
| <i>- 12. Vó nós vimos um homem de preto com uma foice no ombro na barreira do açúde onde</i> |
| <i>- 13. estavam os cocos.</i> |
| <i>14. E sua avó respondeu:</i> |

- 15. *Meus filhos, mais cadê o saco de coco?*
 - 16. *Jogamos no açude! Disse os netos.*
17. *A avó foi no mesmo lugar para ver o homem de preto que seus netos tanto falavam. Mas, não viu ninguém.*
18. *O primo mais velho observando toda situação, falou para os outros:*
- 19. *Devemos obedecer. Porque conselho de mãe sempre é bom. Vamos ser pessoas boas.*
20. *E eles responderam:*
- 21. *Verdade! Se nós tivéssemos obedecido nada tinha acontecido.*
22. *E a partir daquele dia nunca mais desobedecem seus pais, voltaram a carregar cocos. não viram*
23. *fantasmas e viveram alegremente na roça.*

Nessa versão, em relação às capacidades de ação, observa-se como produtor do texto um estudante do 7º ano, tendo como destinatários a professora-pesquisadora, o professor-docente, os colegas de classe, o grupo escolar e a comunidade. O contexto socio-subjetivo tem a intenção de moralizar a sociedade sobre os princípios familiares. O conteúdo temático segue a estrutura básica do gênero, apresentando elementos do fantástico e desenvolvendo o desfecho, finalizando com os acontecimentos. Nessa produção final, as mesmas ações são desenvolvidas no mesmo espaço. A situação inicial é introduzida de forma breve, porém com descrições, mencionando os nomes dos personagens (avó Francisca e os primos João, Pedro e Francisco (linha 1)). O desenrolar dos fatos é mantido no desenvolvimento, começando com a busca dos cocos no lugar especificado pela avó Francisca. Em seguida, é introduzido o clímax, momento de tensão no conto, quando João, Pedro e Francisco se deparam com uma assombração, mudando todo o percurso da narrativa. O autor insere todos os personagens dentro de uma mesma ação, característica do clímax, que se desenvolve entre as linhas 8 e 17. O desfecho, que inclui a conclusão e a moral da história, é desenvolvido entre as linhas 18 e 22, onde o autor introduz uma reviravolta que enfatiza os princípios morais familiares e o desrespeito aos pais.

Quanto às capacidades discursivas, a estrutura textual inclui a situação inicial, desenvolvimento e conclusão. O texto segue as exigências composicionais, sendo um conto curto. Entretanto, é notório que o estudante se limitou na apresentação da situação inicial, apenas apresentando os personagens protagonistas na linha 1. Em seguida, inclui o desenvolvimento com a introdução de personagens, diálogos e interações, mantendo explícito o narrador na narrativa. O

clímax é marcado pela situação de tensão na formação de conflito e o desfecho que encerra os acontecimentos.

A sequência textual predominante é a narrativa, com descrições em torno de situações específicas, como na linha 1, que identifica a avó como Francisca e os primos como Pedro, João e Francisco. Na linha 7, especifica-se o local exato onde ocorreu a ação dos netos (*ir na barreira do açude buscar uns cocos*) e na linha 9, a descrição do ser místico (*quando de repente um homem de preto com uma foice no ombro*). O aluno-produtor faz uso do relato interativo ao manifestar a representação das falas. O discurso narrativo é pertinente durante todo o percurso do texto, com a manifestação do narrador-observador, enquanto o uso de antecipação e reviravoltas são inexistentes.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, as vozes enunciativas destacam a presença do narrador observador, que narra as ações dos personagens. A voz dos personagens, como a avó e os netos, é apresentada através de situações cotidianas, transmitindo a manifestação do real no contexto temático. A modalização pragmática é empregada quando o autor do texto atribui ações aos personagens, como observado na linha 3, em que a avó pede aos netos para irem a um lugar sem especificá-lo; na linha 8, na qual os três têm a intenção de realizar o que foi solicitado por ela; e na linha 10, que descreve o medo ao se depararem com o sobrenatural. Na linha 17, a avó toma a decisão de ir até o local do acontecimento para esclarecer a veracidade dos fatos.

Por fim, na construção do segundo texto, observou-se o uso de elementos coesivos e coerentes, facilitando a compreensão dos acontecimentos em torno de toda a narrativa. As ações, introduções e ligações entre os parágrafos e falas nos diálogos interativos ocorreram de forma mais adequada, o que contribuiu para a coesão e a coerência do texto.

Dessa forma, destacamos que, apesar da criação e desenvolvimento dos módulos terem sido direcionados ao estudo do gênero conto e suas especificações, ainda se observou falhas na escrita do aluno A-1, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é um caminho extenso que requer uma rede de apoio estruturada. Assim, ao trabalhar com a metodologia da sequência didática na turma, notamos o quanto o sistema de ensino exige cuidados, especialmente em escolas da zona rural, que enfrentam desafios e obstáculos significativos.

O módulo 4 consistiu em analisar a produção inicial, comparando-a com a produção final, destacando os pontos relevantes na escrita do gênero conto fantástico. Inicialmente, a primeira

produção, intitulada “O Homem de Preto”, apresenta, em linhas curtas, a situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Na produção final, mantém-se a mesma organização. Além disso, nota-se um aprimoramento na construção do texto; com o processo de reescrita, os erros de concordância diminuíram. O texto apresenta uma característica marcante na linguagem, com traços da linguagem oral e regional presentes tanto na produção inicial quanto na final.

O tempo passado é dominante na narrativa de ambos os textos. O estudante exerce bem essa função, demonstrando domínio na construção das ações e fazendo uso do pretérito perfeito e imperfeito em ambas as produções. Essa escolha de tempo verbal é comum, pois o gênero exige tais expressões para formalizar as ações dos personagens. Ao longo do desenvolvimento do texto, em ambas as produções, o diálogo entre os personagens se mantém e, no texto final, cada personagem é identificado por nome. O desfecho continua apresentando uma moral, que pode ser interpretada como a desobediência aos pais e suas consequências.

Além disso, na produção inicial do conto “O homem de preto”, a ambientação é apresentada de forma simples e direta, com poucas descrições que ajudem a criar uma imagem clara do cenário. Dessa maneira, o discente menciona que a história se passa na “barreira do açude” e na “casa da avó”, mas não fornece muitos detalhes sobre esses locais. A narrativa se concentra mais nos eventos e diálogos do que em construir um ambiente.

Na versão final, o aluno A-1 aprimora a ambientação com algumas descrições, como “numa manhã ensolarada” e a menção de “montes de cocos”. Embora ainda simples, essas descrições ajudam a criar uma atmosfera um pouco mais clara e a situar melhor o leitor no cenário em que os eventos ocorrem. A narrativa continua focada nos eventos e diálogos, mas há uma leve tentativa de enriquecer o ambiente em que a história se desenrola. No entanto, a ambientação ainda permanece básica.

Dessa forma, concluímos que o aluno A-1 tem um domínio dos elementos que compõem a estrutura do gênero conto, mas ainda apresenta dificuldades com os erros gramaticais na construção textual.

Analisaremos, a seguir, as produções textuais do aluno A-2, a versão inicial e final do seu texto.

Quadro 13: produção inicial do aluno A-2

| TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO A-2 |
|--|
| <i>O reino de Marisol</i> |
| <p>1. Era uma vez em um reino muito distante vivia uma menina com a beleza rara, com a pele</p> <p>2. tão branca quanto a neve, os cabelos amarelos como o sol, os olhos mais azuis que a</p> <p>3. água do mar e o céu. O seu reino era muito <u>surpreendente</u> com as mais belas <u>arvores</u>,</p> <p>4. flores, plantas etc... no centro desse jardim <u>havia</u> uma <u>arvore</u> muito alta com cerca de</p> <p>5. 110 metros de altura, suas folhas era <u>banca</u> parecia neve, seus frutos <u>eram</u> da cor azul</p> <p>escuro...</p> <p>6. nessa <u>arvore</u> <u>havia</u> várias fadas <u>morando</u> e outros seres surpreendente todos os</p> <p>7. habitantes do reino da <u>marisol</u> que era a menina conhecido pelos seus cabelos amarelos,</p> <p>8. pele branca e olhos azuis, todos ali <u>vivia</u> em seu reino era em comunhão e harmonia.</p> <p>10. Até que um dia <u>chegou veio</u> uma bruxa diretamente do inferno e <u>amaldiçou</u> o reino</p> <p>11. <u>falando</u> assim: Reino maldito de Marisol, <u>amaldiçou</u> esse reino <u>faça</u> que todos agora</p> <p>12. tenha brigas toda <u>hora hora</u> niguem <u>viva</u> mais em comunhão depois disso a bruxa</p> <p>13. desapareceu <u>falando</u> que só <u>quebraria</u> o feitiço a princesa do coração de gelo. Assim o</p> <p>14. reino nunca mais <u>viveu</u> em paz, era briga toda hora o reino <u>tava</u> praticamente acabado.</p> <p>15. <u>Marisol estava</u> desesperada <u>mais</u> foi em busca da princesa do coração de gelo.</p> <p>16. Eles <u>foram</u> em um barco muito grande e longe, depois de muitos desafios eles</p> <p>17. <u>chegaram</u> no castelo de gelo e <u>levaram</u> a princesa para derrotar a bruxa assim ela</p> <p>18. <u>congelou</u> a bruxa para sempre e o reino viveu em paz.</p> |

No que diz respeito às capacidades de ação, há um aluno do 7º ano, cuja produção escrita tem como destinatários a professora-pesquisadora, o professor-docente, os colegas de classe, o grupo escolar e a comunidade. O contexto socio-subjetivo tem a intenção de convencer os leitores sobre os possíveis acontecimentos indesejados que mudam o ambiente social. O conteúdo temático mantém a estrutura do gênero com situação inicial, desenvolvimento, clímax, resolução de conflitos e desfecho, mas o educando demonstra dificuldade na produção escrita com erros gramaticais.

Em relação às capacidades discursivas, a estrutura textual é composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. As sequências textuais predominantes são a narrativa e descritiva. O aprendiz faz uso do discurso relato interativo para representar as falas dos personagens e do discurso narrativo por meio do narrador observador. As vozes enunciativas presentes destacam a presença do narrador observador, que narra as ações dos personagens. A princesa é apresentada com uma representação de poder sobre o reino, enquanto a bruxa é responsável pelas consequências indesejáveis que provocaram infelicidade. A modalização pragmática é empregada quando o autor do texto atribui capacidades aos personagens, como quando a bruxa entra em ação nas linhas 11 e 12, dizendo “*Reino maldito de Marisol, amaldiçoou esse reino, faça com que todos agora tenham brigas toda hora...*”.

O uso de conectores é evidente em algumas linhas do texto para fazer ligação entre os termos e parágrafos, porém o aluno-produtor possui dificuldades em desenvolver o texto seguindo as exigências da norma gramatical.

Desse modo, na produção inicial do aluno A-2, intitulada “O Reino de Marisol”, o texto foi desenvolvido predominantemente no tempo passado. A estrutura segue com a situação inicial (linhas 1 a 9), complicação (linhas 10 a 12), clímax (linhas 13 a 16) e desfecho (linhas 17 a 19). A descrição do espaço e dos personagens está mais evidente, e os elementos essenciais estão adequadamente inseridos na construção do texto. O narrador predominantemente é o observador, e as falas dos personagens são menos recorrentes. Assim como no texto do aluno A-1, o aluno A-2 segue o modelo proposto. Por outro lado, os erros gramaticais neste texto são evidentes. Destacamos alguns: *sairam, ambulancia, demaiados, apara, desmuida, ár, agarou, decidoiu, subido*.

Outrossim, há o uso dos tempos verbais no passado, tanto no pretérito perfeito quanto no pretérito imperfeito: havia, eram, morando, vivia, chegou, veio, falando, amaldiçoou, viva, falando, quebraria, viveu, estava, foram, chegaram, levaram. É notável que o estudante entende o funcionamento dos tempos verbais, mas não os domina completamente, o que torna a compreensão confusa, pois a conjugação transmite, em alguns momentos, a ideia de presente, como em “faça” e “viva” (nas linhas 11 e 12).

Assim, após todas as correções ao longo da sequência didática, passemos à análise da produção final do aluno A-2.

Quadro 14: produção final do aluno A-2*O reino de Marisol*

1. Era uma vez um reino muito distante vivia uma menina muito linda, com a pele
2. branca, os olhos azuis, o cabelo amarelo. O seu reino onde vivia, era um lugar de muito
3. paz e harmonia, era um lugar lindo com muitas árvores, flores, frutas, rios com águas
4. cristalinas e muito mais. Naquele dia reino quem governava era a linda moça chamada
6. Marisol, o seu irmão Kalebe e sua irmã chamada Landara.

7. Naquele lugar um pouco afastado da cidade havia um castelo de gelo no topo do
8. monte de Cristal, nesse castelo habitava a princesa do coração de gelo, ela era muito
9. fria, seu pai não deixava ela ir a lugar nenhum. Enquanto isso no reino estava tudo bem.

10. Até que um dia, uns dos seus inimigos de seu reino, decidiu aparecer de
11. surpresa. Ela era uma feiticeira muito poderosa, mas o que ninguém sabia só mesmo a
12. rainha Marisol e seus irmãos era só que a princesa do coração de gelo podia
13. derrotar-la com seu coração de gelo que estava presa por um cordão no pescoço da
14. princesa fria.

15. Até que um dia a bruxa feiticeira lançou um feitiço para que toda a paz do reino
16. fosse quebrada.

17. Agora nosso reino esta completamente um caos. Temos que ir até a princesa fria. Falou
18. a rainha para seus irmãos.

19. É uma caminhada muito longa. Disse sua irmã.

20. Assim elas arrumaram as bagagem e depois de alguns dias, antes delas sair a rainha
21. falou ao seu irmão.

22. Deixarei meu reino com você, cuide bem dele e toma cuidado pra bruxa não aparecer
novamente.

23. Assim elas foram sua viagem. Passando muitos dias elas finalmente chegaram ao
24. castelo da princesa, tiveram que passar numa ponte de gelo muito escorregadio. Mas
25. conseguiram chegar no porto do castelo.

26. Ufa conseguimos finalmente. falou a irmã da Marisol.

27. Elas bateram na porta, a porta abriu.

28. Assim elas conversaram com a princesa para ela ir junto com elas para o reino de
Marisol.

29. Princesa você tem que vir com a gente para derrotar a feiticeira- disse o pai da princesa.

30. Deixarei você levar meu coração de gelo e derrotar a bruxa mas tem que prometer
31. traze-lo de volta em segurança. disse a princesa.

32. -Prometemos. Falou os irmãos.

33. Assim partiram na longa viagem de volta. Passaram alguns dias e elas chegaram ao
34. reino com o colar.

35. Quando a bruxa apareceu a rainha mirou no coração sombrio da bruxa e lançou um
36. feitiço para matar a bruxa. Assim ela desapareceu para sempre o feitiço foi quebrado e
37. o reino viveu em paz novamente. Fim.

No que tange às capacidades de ação, há um estudante do 7º ano, escrevendo seu texto destinado à professora-pesquisadora, ao professor-docente, aos colegas de classe, ao grupo escolar e à comunidade. O contexto socio-subjetivo tem a intenção de convencer os leitores a respeito dos possíveis acontecimentos indesejados que mudam o ambiente social. O conteúdo temático segue a estrutura básica do gênero, apresentando a situação inicial, em que o autor inicia narrando e descrevendo a personagem principal e o ambiente, centralizando o leitor no espaço das ações. No desenvolvimento, o conflito e o clímax, momento de tensão da narrativa, são mantidos. Nesse ponto, há a introdução do personagem que provoca a reviravolta na história. A conclusão é seguida pelo desfecho da situação principal, em que o autor desenvolve uma estratégia para a solução do conflito.

A estrutura textual segue o que foi exigido, com introdução, desenvolvimento e conclusão. A sequência textual predominante é a narrativa e a descritiva. O discurso relato interativo ocorre apenas por meio do narrador que interage com o leitor, com as falas dos personagens ocorrendo de forma limitada no desenvolvimento textual. O discurso narrativo é predominante durante todo o percurso do texto, com a manifestação do narrador observador, e reviravoltas são inexistentes.

As vozes enunciativas presentes são do narrador observador, que narra as ações dos personagens, mantendo a princesa com representação de poder sobre o reino e a bruxa como responsável pelas consequências indesejáveis que provocaram infelicidade. A modalização pragmática é utilizada quando o autor do texto atribui capacidades aos personagens, como quando a rainha entra em ação nas linhas 17 e 18, dizendo *“Agora nosso reino está completamente um caos. Temos que ir até a princesa fria”*, e na linha 22 (*Deixarei meu reino com você, cuide bem dele e tome cuidado para a bruxa não aparecer novamente*). O produtor manifesta as intenções da bruxa quando ela decide amaldiçoar o reino de Marisol, como observado na linha 15 *“Até que um dia a bruxa feiticeira lançou um feitiço para que toda a paz do reino fosse quebrada”*.

Na segunda versão, o aluno A-2 insere elementos coesivos e coerentes que organizam a sequência dos acontecimentos, como na linha 7 *“Naquele lugar”*, e na linha 10 *“Até que um dia”*, entre outros conectores que contribuem para a construção dos sentidos. Os termos destacados fazem parte do estilo do gênero conto.

Assim como na produção inicial, a segunda versão apresenta erros gramaticais. Comparando as duas produções, destacam-se pontos relevantes. Para a escrita dos textos, o educando tomou como base um modelo pré-estabelecido, com instruções sobre como o gênero deve ser estruturado. Além das aulas apresentadas nos módulos, a turma do 7º ano já havia desenvolvido esse tipo de gênero em outras ocasiões, tanto na forma escrita quanto oral, o que facilitou o processo de aplicação da sequência didática.

Nas primeiras interações, o aluno A-2 demonstrou conhecimento sobre os elementos essenciais, como personagens, narrador e descrição do espaço. Como observado na primeira produção, o estudante descreve as características da personagem numa tentativa de aproximar o leitor da realidade. Ambos os textos estão escritos no tempo passado, com algumas alterações para o presente quando o aluno faz uso de expressões específicas (destacadas na descrição do módulo anterior, nas linhas 11 e 12). O contexto da história permanece o mesmo, com um aumento na quantidade de linhas. Portanto, o aprendiz assimilou as informações repassadas nos módulos, demonstra conhecimento sobre a estrutura do gênero, utiliza o tempo verbal adequado ao gênero e delimita as ações dos personagens.

Ademais, as produções iniciais e finais do aluno A-2 revelam uma forte influência das características dos contos de fadas, o que sugere que ele associa o gênero conto exclusivamente a esse tipo de narrativa. Em ambos os textos, a estrutura típica dos contos de fadas é evidente, com elementos como um reino distante, personagens como princesas e bruxas, e o uso de expressões comuns ao gênero, como “*Era uma vez*” e “*Fim*”. A narrativa também inclui a luta do bem contra o mal, a presença de feitiços e a resolução que traz paz ao reino. Assim, o aluno parece compreender que contos envolvem esses elementos fantasiosos, o que se reflete na manutenção dessas características em suas produções, sem explorar outras possibilidades que o gênero conto pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do 7º ano do ensino fundamental mediante a produção do gênero conto fantástico. Para tanto, selecionamos textos para análise, bem como tomamos como base a proposta do ISD e buscamos compreender como os alunos operam as capacidades para produzir, estruturar e organizar o seu texto.

A partir da análise das produções (inicial e final), observamos a construção da estrutura do gênero conto fantástico na produção do aluno A-1. Ele desenvolveu a situação inicial de forma limitada, porém argumenta e apresenta ao leitor os personagens. Na segunda versão, de forma mais descritiva, detalha as ações. Tanto na versão inicial quanto final, os elementos de organização do gênero são os mesmos (situação inicial, clímax, conflito, desfecho). Sobre os elementos do fantástico, o aluno A-1 desenvolveu um personagem com características sobrenaturais (fantasma) e relaciona com acontecimentos do cotidiano. Esse personagem protagonista denomina o título da produção (O Homem de preto). De acordo com Todorov (1980), o fantástico possui três definições e se caracteriza por uma intrusão brutal do mistério no marco da vida real.

O fantástico nos apresenta, em geral, a homens que, como nós, habitam no mundo real, mas que de repente encontram-se ante o inexplicável. Todo conto fantástico é uma ruptura da ordem reconhecida, uma irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana. Dessa forma, ressaltamos que o conto fantástico se movimenta em torno do mistério, do inexplicável e do inadmissível. Com isso, notamos que o aluno A-1 obteve sucesso ao desenvolver o gênero conto fantástico. Enquanto o aluno A-2, tanto na produção inicial quanto na final, manteve-se isolado na construção temática do fantástico com o maravilhoso. Apresentou os elementos estruturais do gênero em ambas as produções (situação inicial, clímax, conflito, desfecho), mas limitou-se na criação de diálogos entre os personagens. O sujeito protagonista entra em conflito com uma bruxa (que na teoria é um ser mágico), considerado um elemento do fantástico. Por este viés, concluímos que, em termos de organização temática, os alunos progrediram de modo satisfatório.

Com relação às capacidades de linguagem, utilizamos uma tabela de avaliação que

facilitou a comparação das produções iniciais e finais. Primeiramente, sobre as capacidades de ação, os alunos desempenham a função de estudantes e produtores do gênero conto, obedecendo à temática, com centralização das ações em torno de um único conflito. Quanto às capacidades discursivas, os textos apresentaram a planificação comum do gênero, inserindo o título, a situação inicial (apresentação ao leitor sobre o desenrolar da história), clímax e conflito (momento que marca a tensão e a criação do conflito em que os personagens protagonistas se envolvem nas ações), desfecho (momento em que todo conflito necessita de uma solução, a conclusão da situação principal, que pode ser determinada por um fim feliz ou trágico). A organização temática dos dois textos foi estruturada no mundo do narrar, predominando a sequência narrativa. Toda a história é narrada na segunda pessoa e usa os tempos verbais no pretérito.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas. Constatamos que, nas produções iniciais, os elementos de coesão foram inseridos limitadamente, especificamente pela falta de organizadores textuais para ligar um parágrafo ao outro e na organização das frases, tornando o texto incoerente. Na produção final, os mecanismos de organização textual foram inseridos com dominância. A partir dos pontos apresentados, constatamos que o sistema proposto pelo ISD (a sequência didática) foi uma ferramenta inovadora para o percurso de todo o trabalho desenvolvido na Escola 13 de Maio na turma do 7º ano, em que foi possível vivenciar os fatos de forma coerente, participar diretamente na organização dos módulos e aplicá-los.

Com isso, observamos que a prática da escrita do gênero conto fantástico desempenhou com eficiência a ação da linguagem. Por meio dos conhecimentos relacionados às capacidades de linguagem do gênero em estudo, conseguimos desempenhar a função de produtores de textos dos discentes, facilitando a escrita e a organização dos textos de forma mais coerente.

Portanto, acreditamos que este estudo contribui para que a proposta da SD na produção e análise de textos, tendo como foco o desenvolvimento das capacidades de linguagem, seja expandida, contribuindo ainda mais para novas pesquisas interessadas em produção e análise de textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão de tradução por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- COSTA,
- CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). *Abordagens metodológicas estudos discursivos*. Paulistana, 2010. ISBN São 978-85-99829-47-9. <http://eped.fflch.usp.br>
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Parábola, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (Orgs.). Acir Mario, Beatriz Gaydeczka, Karim Slebeneicher Brito. 4. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, tubarão. v.6, p. 547-553. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19.
- NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 3 ed. Campinas, SP. Pontes Editores. 2019.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo. Cortez, 2011. p. 13,14,20
- VEÇOSSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (volochinov). *Revista linguagens & Cidadania*, Santa Maria, UFSM, 2014. P. 01, 09.

