



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Viviane da Silva Faria

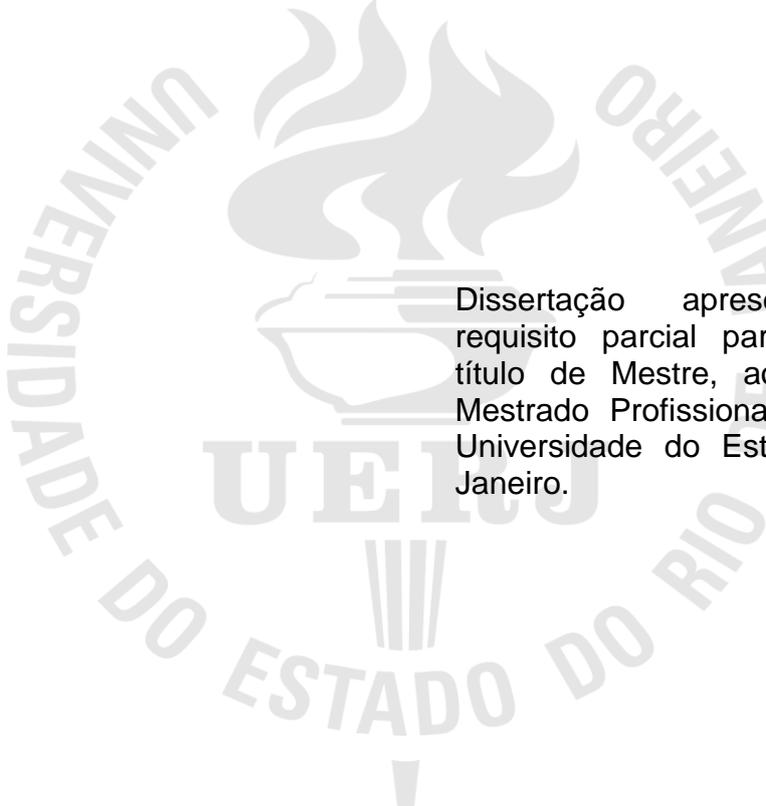
**Práticas de escrita no contexto pós-pandemia: a produção de  
contos sociais em turmas de nono ano**

São Gonçalo

2023

Viviane da Silva Faria

**Práticas de escrita no contexto pós-pandemia: a produção de contos sociais  
em turmas de nono ano**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F224 TESE	<p>Faria, Viviane da Silva. Práticas de escrita no contexto pós-pandemia: a produção de contos sociais em turmas de nono ano / Viviane da Silva Faria. – 2023. 98f.: il.</p> <p>Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Língua portuguesa – Escrita - Teses. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Teses. 3. Produção textual - Teses. I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 5190	CDU 371.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Viviane da Silva Faria

**Práticas de escrita no contexto pós-pandemia: a produção de contos sociais  
em turmas de nono ano**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Maria Bacelar Moreira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, minha gratidão a Deus, que me abençoou em meio às dificuldades para conseguir concluir.

À minha família, pelo apoio, compreensão ao longo dessa jornada, para que eu pudesse prosseguir.

Aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental para os quais tive a honra de lecionar.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, por seu profissionalismo, sua humanidade e competência; por ter me abraçado no meio da trajetória e tornado o caminho menos tortuoso, com seu olhar sensível e contribuições enriqueceram a construção deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Maria Bacelar Moreira, por prontamente aceitarem participar desta banca e pelas sugestões que contribuíram para a melhoria desta dissertação.

À turma do Profletras, repleta de pessoas especiais dotadas de empatia e afetividade, em especial as alunas Fernanda Garcia e Andrea Camelo com quem compartilhei alegrias, angústias, anseios e medos durante todo o curso.

## RESUMO

FARIA, Viviane da Silva. *Práticas de escrita no contexto pós-pandemia: a produção de contos sociais em turmas de nono ano*. 2023. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente dissertação trata de uma investigação e proposta de práticas de ensino de produção textual em língua portuguesa, ao logo do mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pautadas pela proposta teórico-metodológica da Escola de Genebra desenvolvida por Schneuwly e Dolz para o ensino de gêneros textuais, especificamente o conto social. Considerando-se que as propostas de ensino precisam estar situadas nos contextos em que se desenvolvem, tomou-se como referência de contextualização uma escola municipal situada no Município de Rio Bonito (RJ) e, mais especificamente, as turmas de nono ano do Ensino Fundamental nesse estabelecimento de ensino. O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de atividades ensino que proponha caminhos para uma melhora na escrita textual dos alunos, a partir da análise dos textos produzidos. Desenvolveu-se uma pesquisa-ação situada no contexto do retorno presencial após a suspensão das aulas em decorrência da pandemia de COVID19, em que o texto produzido pelos alunos foi o elemento norteador das ações desenvolvidas no processo investigativo. Tendo em vista a concepção de sequência didática de gêneros e as características do conto, elaborou-se uma proposta de ensino de produção escrita do gênero conto social voltada para alunos do citado ano de escolaridade. Ao longo do processo, algumas dificuldades como desinteresse dos discentes, elevado número de faltas nas aulas, além do calendário letivo municipal, foram fatores importantes para reformulação da proposta de ensino inicialmente idealizada. Os resultados encontrados após a pesquisa mostram o desenvolvimento da produção escrita dos alunos no que concerne não só a estrutura e organização dos textos narrativos, como também a evolução na execução das normas ortográficas e análise linguística.

Palavras-chave: ensino de produção textual; gêneros textuais; conto social; pós-pandemia.

## ABSTRACT

FARIA, Viviane da Silva. *Writing practices in the post-pandemic context: the production of social stories in ninth grade classes*. 2023. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation deals with an investigation and proposal for teaching practices in textual production in Portuguese, as part of the Professional master's degree in Portuguese Language – PROFLETRAS, guided by the theoretical-methodological proposal of the Geneva School developed by Schneuwly and Dolz for teaching genres textual, specifically the social tale. Considering that teaching proposals need to be situated in the contexts in which they are developed, a municipal school located in the Municipality of Rio Bonito (RJ) and, more specifically, the ninth-year classes of Elementary School were taken as a contextualization reference. in this educational establishment. The objective of this work is to present a teaching proposal that proposes ways to improve students' textual writing, based on the analysis of the texts produced. Action research was developed in the context of the return in person after the suspension of classes because of the COVID19 pandemic, in which the text produced by students was the guiding element of the actions developed in the investigative process. Considering the conception of a didactic sequence of genres and the characteristics of the short story, a proposal for teaching written production of the social short story genre was developed aimed at students in the school year. Throughout the process, some difficulties such as students' lack of interest, a high number of absences from classes, in addition to the municipal academic calendar, were important factors in reformulating the teaching proposal initially designed. The results found after the research show the development of students' written production regarding not only the structure and organization of narrative texts, but also the evolution in the execution of spelling norms and linguistic analysis.

Keywords: teaching text production; textual genres; social tale; pandemic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Ciclo básico da investigação-ação .....	37
Figura 2 –	Esquema de apresentação de uma sequência didática .....	41
Figura 3 –	“Criança morta” – Cândido Portinari .....	55
Figura 4 –	“Operários” – Tarsila do Amaral .....	58
Figura 5 –	Produção inicial do grupo A .....	68
Figura 6 –	Produção final do grupo A .....	69
Figura 7 –	Produção inicial do grupo B .....	70
Figura 8 –	Produção final do grupo B .....	71
Figura 9 –	Produção inicial do grupo C .....	72
Figura 10 –	Produção final do grupo C .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PMRB	Prefeitura Municipal de Rio Bonito
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação de Rio Bonito

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>O TEXTO NA SALA DE AULA: DA REDAÇÃO ESCOLAR AOS GÊNEROS TEXTUAIS</b> .....	19
1.1	<b>A escrita na escola</b> .....	22
1.2	<b>O gênero conto</b> .....	27
1.2.1	<u>A escolha do gênero conto</u> .....	31
2	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO</b> .....	35
2.1	<b>O ciclo da investigação-ação</b> .....	37
2.2	<b>O desenvolvimento da pesquisa</b> .....	38
2.2.1	<u>A sequência didática conforme o grupo de Genebra</u> .....	39
2.3	<b>Os participantes da pesquisa e o perfil da turma</b> .....	42
2.4	<b>O contexto social e o campo da pesquisa</b> .....	44
3	<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA INTERVENTIVA</b> .....	50
3.1	<b>O gênero conto a partir da sequência didática: o desenvolvimento da escrita</b> .....	50
3.1.1	<u>Apresentação da situação: socialização com o projeto</u> .....	50
3.1.2	<u>Produção inicial: avaliação diagnóstica</u> .....	54
3.1.3	<u>Módulo 1: sistematizando a produção escrita</u> .....	55
3.1.4	<u>Módulo 2: A estrutura do conto: o enredo</u> .....	58
3.1.5	<u>Módulo 3 e 4: a estrutura do conto: os personagens, o tempo e o espaço</u> .....	58

3.1.6	<u>Módulo 5: a escrita do conto social</u> .....	59
3.1.7	<u>Módulo 6 e 7: reescrita da produção inicial</u> .....	59
3.1.8	<u>Produção final: produção escrita de um conto social</u> .....	59
3.2	<b>Resultados alcançados</b> .....	60
3.2.1	<u>Implementação e resultados da proposta interventiva</u> .....	61
3.2.1.1	Dados da apresentação da situação .....	62
3.2.1.2	Dados da produção inicial .....	62
3.2.1.3	Dados do módulo 1 .....	64
3.2.1.4	Dados do módulo 2 .....	64
3.2.1.5	Dados do módulo 3 e 4 .....	65
3.2.1.6	Dados do módulo 5 .....	65
3.2.1.7	Dados do módulo 6 e 7 .....	66
3.2.1.8	Dados da produção final .....	66
3.2.2	<u>Resultados alcançados: produção escrita, avaliação e reescrita</u> .....	67
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
	<b>APÊNDICE A – Caderno pedagógico</b> .....	81

## INTRODUÇÃO

A proposta inicial desta pesquisa, produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da Faculdade de Formação de Professores (PROFLETRAS - FFP/UERJ) era desenvolver atividades de produção escrita no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O propósito desta pesquisa era não só levar os alunos a prática da escrita do gênero narrativo conto social, mas também estimulá-los e refletir sobre a escrita coerente e coesa, obedecendo as normas gramaticais.

Quando o projeto desta pesquisa começou a ser elaborado, foi necessário pensar no momento crucial pelo qual a sociedade estava passando desde 2020: a pandemia da Covid-19. Em todos os contextos sociais, a pandemia de Covid afetou afazeres, rotinas, provocando um misto de preocupação e estranheza, diante de tudo que estava por vir.

As comunidades escolares foram surpreendidas pela pandemia e pela orientação da OMS para fechar escolas. Na educação básica brasileira, milhões de estudantes tiveram as aulas interrompidas em milhares de escolas públicas. O processo educacional das escolas públicas brasileiras, que sempre foi vulnerável, como mostram os indicadores do IDEB dos anos pré-pandemia, teve um prejuízo acentuado no período pandêmico.

O interesse pelo tema desenvolvido advém da minha prática docente na educação básica em uma unidade escolar do município fluminense de Rio Bonito e do panorama encontrado nas turmas no retorno às aulas presenciais, após o período de ensino remoto, em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por essa grave doença e pela crise sanitária que culminou com o fechamento das escolas. O único caminho possível, diante da suspensão do funcionamento das escolas de modo presencial, era o ensino remoto e atividades domiciliares, o que obrigou os professores e alunos a se adaptarem às aulas virtuais. Entretanto, a possibilidade de ter um ensino remoto não foi suficiente para evitar a tragédia educacional causada pelo fechamento das escolas. Esse período prejudicou a educação brasileira, em demasia. Trilhar esse caminho só acentuou as desigualdades socioeconômicas que permeiam a educação

do país, uma vez que todo o cenário de medidas de restrição da mobilidade, objetivando combater a pandemia é mais difícil para uns do que para outros e impossível para um vasto grupo de pessoas.

Sousa Santos (2020) salienta que o distanciamento imposto pela coronavírus no mundo trouxe à luz todo o contexto de isolamento social e econômico que a humanidade já vivia ao estarem distantes de condições mínimas de acesso à saúde, cultura e outros direitos básicos como o direito à educação de qualidade.

No que se refere à educação, o isolamento, através da quarentena, e a necessidade de promover aulas via ambiente virtual, serviram para mostrar uma realidade que parecia inexistente na sociedade do século XXI: a quantidade de alunos sem acesso à internet, ou sem aparelhos eletrônicos como computadores ou smartphones.

Por um lado, grande parte dos alunos não dispunha de recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas ministradas em ambientes virtuais. Por outro, as escolas não dispunham de capacidade tecnológica para ensino remoto, e de igual forma, os professores que antes não precisavam usar a tecnologia para ministrar suas aulas, tiveram que aprender a preparar aulas e realizá-las à distância, além de tentar estimular a participação dos alunos nas atividades propostas. Ser professor na pandemia tornou-se um desafio ainda maior, pois foi preciso reinventar as práticas de ensino de um dia para outro, já que muitos deles não se sentiam preparados para atuar de modo on-line. Essa barreira tecnológica agravou drasticamente a defasagem de aprendizagem dos alunos.

Muito se tem discutido sobre letramento digital e a necessidade de inserir tecnologia na educação básica, com o objetivo de propiciar ao aluno o acesso à tecnologia, de modo que a utilize para aprimorar seus conhecimentos com os recursos disponíveis. Não obstante, a pandemia e a necessidade de aulas remotas mostraram que tanto alunos quanto professores precisam primeiro dos insumos básicos para tal fim: o acesso à internet e a condição econômica para aquisição das ferramentas essenciais de trabalho. A falta desses elementos causou muitos prejuízos à educação remota do país.

A adoção emergencial da modalidade remota aconteceu sem que sistemas de ensino, estudantes e docentes estivessem devidamente preparados e sem que condições efetivas de acesso à internet e a computadores fossem garantidas. Esse

cenário causou prejuízos consideráveis ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, que não podem ser ignorados no retorno presencial.

Em meu caso pessoal, ainda sem entender muito bem a dimensão e a gravidade da pandemia, em 13 de março de 2020, fui surpreendida pelo aviso de que as aulas seriam suspensas por 15 dias, como medida de prevenção, diante da ameaça iminente de contágio pelo SARS-CoV-2. No entanto, essa suspensão, que, a princípio, foi considerada apenas como antecipação do recesso escolar de julho, durou quase dois anos.

Assim, passados os 15 dias de recesso escolar antecipado, as escolas não reabriram e as aulas não retornaram. Nesse momento surgiram as incertezas, as preocupações e a busca por medidas que priorizassem a manutenção das aulas de alguma forma, até que fosse seguro voltar ao convívio social. Porém, na rede pública de ensino em que atuo, somente após 45 dias uma alternativa foi encontrada, com utilização de um ambiente virtual de aprendizagem que permitiria a manutenção do ensino por meio de atividades síncronas e assíncronas.

Esse foi o momento mais desafiador em toda minha vida como docente. Como levar minha sala de aula para uma tela de computador? Como ensinar, tirar dúvidas, interagir, comunicar-me com meus alunos através de uma plataforma virtual?

A adaptação ao ensino remoto não foi fácil nem para alunos nem para professores, por diversos motivos. Muitos alunos não tinham condições financeiras para aquisição de equipamentos tecnológicos. Diversos professores tiveram que aprender a utilizar recursos digitais para gravação de áudios e vídeos, para além de alimentar as plataformas com atividades que pudessem permitir aprendizagens significativas. Nenhum de nós estava preparado para viver o que estávamos vivendo. Fomos impelidos ao ensino remoto sem preparação para a realização daquele trabalho, mas também sem a mínima ideia de prazo final para toda aquela situação. Foram momentos muito difíceis.

O distanciamento social e as aulas à distância trouxeram muitos prejuízos à educação brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em pesquisa realizada entre fevereiro e maio de 2021, constatou que 2.029 municípios brasileiros não conseguiram realizar aulas virtuais ao vivo, com possibilidade de interação entre alunos e professores, em 2020 (INEP, 2021). Outro dado trazido pela pesquisa é sobre a manutenção da comunicação

direta entre os professores e os alunos. Segundo informações, em 83,55% das escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro, a comunicação entre alunos e professores foi feita por e-mail, rede social ou aplicativo de mensagem. A pesquisa mostra ainda que em 89,88% dos municípios fluminenses houve adaptação do planejamento/plano de aula, com priorização de habilidades e conteúdos específicos para o ensino não presencial.

O Censo da Educação Básica de 2021 mostra uma redução no número de matrículas nas escolas em relação ao ano anterior, representando cerca de 627 mil matrículas a menos, em comparação com 2020. Sobre o número de aprovações nos anos finais, o Censo mostra que, enquanto em 2019 o número de aprovações nos anos finais estava em torno de 85%, em 2020 esse indicativo subiu para aproximadamente 99%. Entretanto, o documento salienta que o crescimento no índice de aprovações no referido estado se deve a medidas de ajustes curriculares realizados pelas escolas em virtude da pandemia de covid-19, os quais forma recomendados pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, e Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020).

Os dados citados ratificam os danos causados à educação pública brasileira em decorrência da pandemia de Corona vírus.

Após quase 24 meses de ensino remoto, na escola pública em que atuo iniciamos o ano letivo de 2022 em modo cem por cento presencial e os impactos negativos causados pelo período remoto ficaram muito evidentes. As dificuldades de aprendizagem, que já eram graves antes da pandemia, agravaram-se após o retorno presencial das aulas. O cenário encontrado nas salas de aula pelos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, foi alarmante, uma vez que as dificuldades com leitura, escrita, compreensão de textos e conhecimentos linguísticos foram uma constante em todos os anos de escolaridade da educação básica.

Posso afirmar que, no contexto da rede de ensino em que atuo, quando o ano letivo de 2022 iniciou-se, foram encontradas salas de aula cheias, com alunos desacostumados ao ambiente escolar. Muitos estudantes traziam marcas emocionais, que dificultaram ainda mais o processo de retorno às aulas presenciais. Além de questões emocionais, foi possível perceber grandes lacunas de conhecimentos escolares, não desenvolvidos durante os quase dois anos de ensino remoto.

Iniciei o ano letivo de 2022 lecionando para 83 alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental (divididos em turmas de 41 e 42 alunos). Eu nunca havia tido contato com aqueles alunos antes. Éramos completos estranhos. Quando estamos no ambiente escolar, sempre conhecemos uns aos outros, mesmo que não exista uma relação direta entre alunos e professores que não lecionam em suas turmas, mas isso a pandemia também nos tirou. Eu não conhecia aqueles alunos nem mesmo por tê-los visto pelos corredores da escola. Eles não me conheciam, nada sabiam de minha história como professora de português naquela escola. Por tudo isso, retornar foi tão difícil quanto parar.

Logo na primeira semana de aula, foi possível perceber que naquele grupo de estudantes muita defasagem. Faltava-lhes, além de conhecimentos linguísticos, a rotina do convívio social no ambiente escolar. Eles não sabiam mais como se portar em sala de aula. A situação pandêmica, que permanecia, trouxe mais dificuldades, pois os estudantes não entendiam o porquê de não poderem sentar-se juntos e tinham dificuldade de permanecer com as máscaras, que agora faziam parte do uniforme escolar. Também não estavam mais habituados a ficar durante cinco horas presos no ambiente escolar.

Observo que houve, além das perdas emocionais decorrentes da pandemia, a “desaprendizagem” da rotina escolar, e a dificuldade em habilidades e competências referentes ao nono ano escolar, que se perderam durante o ensino remoto.

Havia ali naquelas duas turmas, bem como em todas as outras, dificuldades que variavam entre leitura e interpretação de textos simples e conhecimentos gramaticais prévios ao ano de escolaridade em que se encontravam. Percebi grande dificuldade na escrita, na articulação de ideias, além de muitos problemas em questões simples de ortografia, pontuação, acentuação, entre outros.

Deparei-me com o segundo momento mais desafiador do meu trabalho docente. Como resolver tantos problemas simultaneamente? Como ajudar meus alunos? Que estratégias traçar com meus colegas de profissão? Por que o poder público não nos ajudava, não nos auxiliava? Nós, professores, nos sentíamos sozinhos e perdidos, desorientados por uma secretaria de educação que, até então, não nos tinha orientado sobre como procedermos naquele momento de retorno. Por tudo isso, fevereiro de 2022 foi muito desafiador.

Como educadora, vi a necessidade de elaborar estratégias pedagógicas que estimulassem meus alunos a atingirem um nível de produção escrita compatível com

seu ano de escolaridade, dando a eles condições de prosseguirem para o Ensino Médio. Logo, em consonância com a equipe gestora da unidade escolar, elaborei uma estratégia de trabalho, que chamei de “plano de ação de recuperação de conteúdo”, em que eu adaptei o referencial curricular do ano de escolaridade daqueles alunos.

Meu objetivo, naquele momento, foi tentar, de alguma forma, reajustar o que havia ficado perdido nos últimos dois. A partir desse momento, pus em prática meu plano de ação, com os demais docentes de Língua Portuguesa da unidade. Juntos, pensamos que poderíamos implementar alguma mudança naquele caótico cenário com o qual nos deparamos em fevereiro de 2022.

Foi diante do cenário encontrado no momento descrito acima, que nasceu em mim o desejo de propor um trabalho diferenciado que ajudasse os alunos não somente na readaptação ao ambiente escolar, mas também os auxiliasse nos problemas encontrados em relação ao processo de escrita de textos. Assim sendo, a presente dissertação visa trazer à luz um trabalho pautado no ensino de escrita de textos com vistas ao aprimoramento da produção escrita e desenvolvimento da criatividade na elaboração de narrativas, em acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

No estudo realizado, foram abordadas questões referentes ao ensino de escrita, pautadas nos pressupostos teóricos e nas reflexões críticas de Buzen (2006), Nóbrega (2015), Solé (1998), Kleiman (1995, 2013), Moraes (2007), Bazerman (2005), Bakhtin (1997), Geraldi (1997, 2011, 2013), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros. Busquei ainda reflexões de Oliveira (2020) e Boaventura de Sousa Santos (2021) sobre a pandemia, para entender mais profundamente o cenário em que o Brasil se encontrava no momento da pesquisa, pelas consequências da pandemia de Covid-19.

Alicerçada nas teorias supracitadas, a dissertação teve o propósito de, a partir da análise das práticas pedagógicas observadas e vivenciadas ao longo dos anos de magistério, discutir impactos da pandemia na aprendizagem na escola em que atuo, e propor caminhos para uma melhora na escrita textual dos alunos, a partir da análise dos textos produzidos, de modo que pudessem aprimorar seus conhecimentos linguísticos, para escreverem de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Tal propósito se concretizou com a elaboração e implementação

de uma sequência didática para o ensino do gênero textual conto social, analisando os resultados da intervenção realizada.

Para compor a presente dissertação, articulei o referencial teórico a atividades de produção escrita que fossem apropriadas para desenvolver a habilidade de escrita autônoma, coerente e com correção ortográfica, criando situações de aprendizagem que favorecessem o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades necessárias para produzir textos do gênero conto social.

Compreendo que o trabalho com produção de textos em sala de aula contribui para um processo de interlocução em que o aluno pode desenvolver conceitos novos, fazer comentários, expor e comparar pontos de vista, argumentando sobre eles, levando o processo de escrita para além do momento em que ela se realiza. Partindo desse ponto de vista, entendo que priorizar a escrita possibilitará que o aluno consiga expor suas angústias, e anseios, além de possibilitar o aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes que deixaram de ser desenvolvidos, devido a diversos problemas enfrentados durante as aulas virtuais.

A constatação dessas questões deu origem à presente dissertação. Nesse sentido, o objeto de estudo desta dissertação foi a escrita de gêneros textuais de tipo narrativo na sala de aula, com ênfase no gênero conto social, visando ao desenvolvimento do aluno como sujeito autor de seus textos capaz de escrever com correção ortográfica. A ortografia foi priorizada visto que o diagnóstico realizado na turma demonstrou um desnível entre os conhecimentos dos estudantes sobre a grafia das palavras e o que se espera de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Busquei desenvolver práticas de produção textual em Língua Portuguesa, pautadas pela proposta teórico-metodológica da Escola de Genebra desenvolvida por Schneuwly e Dolz, a partir de uma pesquisa-ação situada no contexto do retorno presencial, após a suspensão das aulas em decorrência da pandemia de COVID-19. Analisei a estrutura do gênero narrativo conto social, sistematizei as teorias de ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros textuais e voltadas para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e elaborei uma proposta de produção escrita.

A escolha do conto social baseou-se em critérios contextuais, didáticos e curriculares. Em termos contextuais, sendo um gênero que se pauta pela reflexão sobre a sociedade, enfocando minorias e injustiças sofridas por seus membros, o conto social permite a abordagem de temas sociais emergentes, como os

sofrimentos emocionais, por exemplo, ou as dificuldades profissionais, dentre outros assuntos. Em termos didáticos, permite a pesquisa, a discussão crítica e a elaboração ficcional de textos, dentro das especificidades do gênero, com a abordagem de diversas temáticas em evidência na sociedade. Quanto ao aspecto curricular, o conto social é indicado para o 9º Ano do Ensino Fundamental no Referencial Curricular de Língua Portuguesa vigente no município em que atuo e figura nas aprendizagens essenciais para esse componente nas orientações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC, no que tange o campo artístico-literário, o gênero textual conto é enfatizado. De acordo com o documento, esse campo objetiva o contato com a arte literária, evidenciando a estética desse tipo de escrita. Assim, dentre as habilidades que deverão ser aperfeiçoadas pelos alunos a respeito do conto, o documento normativo destaca que os alunos devem desenvolver a habilidade de produzir contos com temáticas pertinentes ao gênero, utilizando seus conhecimentos sobre a estrutura textual, conhecimentos linguísticos e gramaticais, como ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação, além de estruturas sintáticas complexas.

Entendo que o desenvolvimento de uma relação entre o ensino de Língua Portuguesa do 9º Ano e a produção escrita, tenha possibilitado que os alunos, além de poder expor suas ideias, emoções e pensamento crítico através da escrita, acerca do mundo pós-pandemia, tenha auxiliado na apropriação de conhecimentos linguísticos e textuais essenciais para a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

A presente dissertação é composta de 3 capítulos e um apêndice. No capítulo 1 é apresentada a base teórica a respeito da produção textual na escola e da presença dos gêneros textuais. São mostrados estudos de Bakhtin e Marcuschi sobre a teoria dos gêneros, além de contextualizar a evolução da redação na sala de aula. Ainda no capítulo 1 são feitos apontamentos sobre a teoria do conto baseados nos pressupostos de Gotlib (1990).

No capítulo 2 é abordada a metodologia desenvolvida na dissertação. Neste capítulo é apresentado o conceito de pesquisa-ação e porque esse método é relevante para a construção da pesquisa que compõe a dissertação. Também é mostrado nesse capítulo o conceito de sequência didática no qual foram pautadas

as atividades de intervenção, além do contexto social do campo de pesquisa e o perfil dos participantes da pesquisa.

O capítulo 3 traz o desenvolvimento da prática interventiva com o desdobramento das atividades que compuseram a sequência didática e as evoluções na prática escrita dos estudantes.

Após os capítulos a dissertação traz as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa.

Além dos capítulos, a dissertação traz também um apêndice composto de um caderno pedagógico com as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, apresentando os textos, lidos, as discussões realizadas e as produções textuais propostas.

## **1 O TEXTO NA SALA DE AULA: DA REDAÇÃO ESCOLAR AOS GÊNEROS TEXTUAIS**

De acordo com a BNCC, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é ensinar a escrita e a produção de textos. Porém, tradicionalmente, o foco, quando se trabalha o texto, recai sobre a (de) codificação da língua escrita e o aprimoramento da metalinguagem. O destaque durante muitas décadas do século XX era muito maior para as regras gramaticais do que para o processo da escrita. Em outras palavras, saber produzir um texto significava somente saber usar corretamente a gramática.

Assim, o ensino da escrita começava pela gramática, cujo domínio, conforme se acreditava então, levaria o aluno à proficiência da produção escrita. A partir da segunda metade do século XX se iniciou uma mudança no ensino da escrita, com a chamada redação escolar. Nesse momento, os textos lidos nas aulas de Língua Portuguesa passaram a ser usados como incentivo para os alunos escreverem, de modo que eles imitassem tais textos, pois eram exemplos de boa escrita. Nesse período, as produções dos alunos eram vistas como atos de comunicação e expressão em que um emissor elabora uma mensagem a partir de um código e a envia a um receptor. Dentro desse contexto, a língua era vista como código com normas fixas, ou seja, sistema de signos que deve ser decodificado para haver compreensão da mensagem. Nessa perspectiva, a redação era considerada uma atividade de produção de mensagens elaboradas com o código disponível.

Em 1977, com o Decreto 79.298, que instituiu a obrigatoriedade das provas de redação nos vestibulares, as escolas passaram a dar mais importância ao ensino da escrita. Foi a partir desse decreto que se criou uma disciplina para ensinar aos alunos a produção de redações, e foi também a partir das mudanças desencadeadas pelo documento legal que começaram a surgir, no país, diversos estudos sobre a produção escrita dos alunos.

Por volta dos anos 80, as discussões acadêmicas passam a pensar no texto como centro do processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Iniciaram-se, então, os questionamentos sobre o fato de os objetivos do ensino de redação na escola estarem somente voltados para a correção gramatical e a estrutura textual, com utilização de modelos fixos de escrita, sem qualquer ênfase na interação ou

marca autoral. Esse modelo de produção de textos na escola, que não levava em consideração o objetivo da produção, configura o que Bunzen (2006) chama de “pedagogia da exploração temática”, em cujo contexto a produção de redações se concentra em temas pré-determinados, com estruturas fixas, apenas com o objetivo de cumprir as exigências do professor, ou de concursos específicos. Em contraposição a essa prática, surgem as discussões sobre a construção de textos diversificados que se aproximassem dos contextos externos à escola na produção escrita e não apenas a escrita de redações escolares.

Na década de 90, começam a aparecer no Brasil novas concepções relacionadas às atividades de produção de texto, com a inserção da concepção de gêneros textuais como objeto de ensino. A partir de então, identifica-se nas escolas a inserção de propostas de produção de cartas, bilhetes, notícias, histórias em quadrinhos, textos de opinião, entre outros.

Trata-se de uma mudança muito importante no ensino da escrita, pois, de acordo com Bunzen (2006),

[...] quando falamos em tornar os gêneros como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito aluno utilizar atividades de linguagem que ‘envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa, como também, capacidades de ação em contexto. (Bunzen, 2006, p.155).

Luiz Antônio Marcuschi (2002) um dos pesquisadores que influenciaram a mudança identificada por Bunzen, define gênero textual como uma noção vaga, usada para nos referirmos a textos materializados que encontramos no cotidiano e que têm características definidas pelo conteúdo, estilo, função e composição. Ou seja, gênero é a realização concreta do texto histórico, social e culturalmente produzido pelos falantes da língua, com intenção de suprir suas necessidades.

Bazerman (2005) apresenta uma definição compatível com a de Marcuschi. Ele classifica gênero como:

Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (Bazerman, 2005, p. 31).

Na concepção de Bakhtin (1997), os gêneros fazem parte da interação humana, orientando e organizando o enunciado. Assim, se o falante domina determinado gênero, torna-se capaz de interagir nas diferentes situações comunicativas. Ele afirma que:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de constituir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 1997, p. 302).

A cada dia surgem novos gêneros textuais e outros desaparecem também, graças ao surgimento de novas tecnologias que obrigam o estabelecimento de novos tipos de situações comunicativas. De acordo com Marcuschi (2002, p.19):

Os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Bakhtin (1997, p. 279) aponta que, “a variedade dos gêneros do discurso é infinita, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e aplicando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

A partir disso, conclui-se que o gênero existe, porque há uma sociedade que o utiliza na interação humana. Desse modo, o trabalho com a língua materna deve proporcionar o uso de diversos gêneros em seus múltiplos contextos de uso, para que o aluno saiba como utilizar variados gêneros em diferentes situações de comunicação.

## 1.1 A escrita na escola

Um falante nativo da língua é, segundo Thaís Cristófar (2007, p. 11), “um indivíduo que aprendeu aquela língua desde criança e a tem como língua materna”. A partir do momento em que a criança se apropria da língua através da oralidade, passa-se à fase da aquisição da língua escrita pelo processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2003) alfabetização é “o processo de aquisição da tecnologia escrita, isto é, do conjunto de técnicas necessárias à prática da leitura e da escrita”.

Quando a criança inicia a vida escolar, ela já tem conhecimento da sua língua materna em sua modalidade falada. No processo de aquisição da escrita, ela vai adequar-se aos métodos e regras desta modalidade da língua. O processo de aquisição da língua escrita é importante, pois é a partir do sucesso nesta etapa que se pretenderá alcançar resultados satisfatórios nas outras fases da escolarização da criança. Além disso, escrever exige o acionamento de conhecimentos de ortografia, da morfossintaxe, da fonologia e do léxico da língua. Assim, o professor é fundamental no processo de ensino, pois ele é a ponte entre a criança e aprendizagem da língua.

Negrão, Scher e Viotti, (Fiorin, 2014, p. 94) salientam que as aulas de língua portuguesa existem “para que o aluno use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que já possui.” Isso significa dizer que o estudo da língua materna na escola tem o objetivo de dar ao aluno o conhecimento e a possibilidade de uso do que é chamado de variante de prestígio, ou variante padrão da língua, sem que as demais variantes sejam desconsideradas.

Para tal tarefa, a utilização de textos é relevante, pois ajudará o aluno a perceber as marcas comunicativas e as peculiaridades do sistema oral e escrito e saber quando empregá-las. A inserção do texto nas aulas de língua portuguesa tem como um dos objetivos, então, aprimorar a competência linguístico-discursiva dos estudantes. Nesse sentido, o professor pode, em suas aulas, diversificar os textos utilizados, já que para cada situação comunicativa podem existir um ou mais gêneros adequados.

Tendo em vista a importância do ensino de Língua Portuguesa voltado ao trabalho com textos nas escolas do Brasil, o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC foi organizado em quatro áreas de desenvolvimento de práticas de linguagens, denominadas eixos. Assim, a BNCC de Língua Portuguesa apresenta quatro eixos nos quais o ensino de língua deve ser organizado: o eixo da leitura ou escuta, o eixo da oralidade, o eixo da escrita e o eixo da análise linguística ou semiótica.

O eixo da escrita se pauta sobre a interação e autoria do texto, de modo que o aluno reflita sobre os contextos de produção, faça relações intertextuais, e, entre outras habilidades, seja capaz de elaborar seu próprio texto, de acordo com cada prática de linguagem.

Já o eixo da análise linguística e semiótica envolve as estratégias cognitivas de análise, identificando os efeitos de sentido, o tipo de linguagem, a progressão textual, os aspectos do gênero utilizado, mecanismos morfossintáticos, além dos aspectos de estilo que envolvem a variação linguística.

Os eixos definidos pela BNCC direcionam o ensino da língua ao uso de textos, e seus diversos gêneros e modos de produção, de acordo com os sujeitos, suas práticas de linguagem e a situações de interação. Para isso, o documento salienta a importância da contextualização desses eixos de linguagem à vida social, para que as situações de produção em cada eixo sejam significativas para os estudantes.

Bakhtin (1997) preconiza que a linguagem é um meio de interação. Nessa concepção, é possível entender que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, embora possa haver também textos híbridos, que misturam gêneros, e estes sejam flexíveis. Partindo desse ponto de vista, um usuário da língua faz escolhas dentro das possibilidades de linguagem disponíveis para adequar seu texto às variadas situações de interação, sejam elas orais ou escritas. Ou seja, nessa perspectiva, a fala e a escrita se realizam por um processo de interação. Em função disso, é preciso entender a escrita, como processo e não produto, sendo uma atividade que se adapta àquilo que se pretende com um texto.

Partindo dos pressupostos de Bakhtin, nas aulas de Língua Portuguesa, o estudo da língua deve ocorrer a partir de textos em diferentes contextos de utilização, com o objetivo de aprimorar as possibilidades de uso. Por esse motivo, o texto deve ser pensado como unidade mínima do trabalho, pois é a partir dele se

dará o ensino/aprendizagem das diferentes dimensões do ensino da língua, inclusive a análise linguística.

No âmbito escolar, é muito comum que ocorram dificuldades no momento de escrita dos textos. Por esse motivo, ela não deve ser encarada como uma prática escolar com fins de avaliação, mas como uma prática social necessária e importante, para que os estudantes assumam de modo ativo diferentes papéis no âmbito social. Decorre daí a necessidade de trabalhar textos em sala de aula.

Adotar práticas para ensino da linguagem que propiciem ao aluno o desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva a partir do ensino do gênero é essencial, já que uma das maiores dificuldades dos alunos na escola é ler e escrever, considerando-se que não se referem à decodificação de signos e à reprodução de grafemas, mas a fazer associações sintático-semânticas e ortográficas nos textos. É notório que muitos alunos, que se apresentam como exímios falantes, sintam-se inativos diante de uma folha de papel através da qual necessitam transmitir uma mensagem escrita. Indiscutivelmente, a comunicação escrita significa, para a maioria das pessoas, um entrave nas mais diversas situações do cotidiano, acarretando mau desempenho nas atividades escolares, gerando insegurança e sentimento de incapacidade. A produção textual é um desafio para estudantes e professores. Estes porque precisam desmitificar o processo de escrita na escola, aqueles porque têm dificuldades em se desvencilhar da ideia de que na escola só se escreve redação e “redação é difícil, porque Língua Portuguesa é difícil”.

Ler e escrever são competências que se inter-relacionam. Aprender a ler e a escrever é fundamental para que outros aprendizados ocorram. Partindo desse pressuposto, as práticas de leitura e escrita favorecem a aprendizagem, na medida em que tais práticas exigem acionamento de outros recursos linguísticos, metalinguísticos e comunicativos, desenvolvendo diferentes habilidades no processo de escrita. Isso inclui o conhecimento das convenções ortográficas e o conhecimento lexical e semântico, que garantem textos organizados e com objetivos específicos a cumprir, dependendo de cada situação comunicativa. Portanto, para desenvolver o trabalho de produção escrita na escola, é necessário estabelecer objetivos e estratégias que motivem o exercício da produção de texto.

Antes de qualquer coisa, a produção de um texto não pode existir sem um propósito. Quando se inicia o projeto de produção de um texto, é preciso traçar um

objetivo. Para que finalidade esse texto está sendo criado? Qual será a relevância desse texto? Na escola, qual é o propósito do professor ao exigir uma produção escrita do aluno? Escrever não deve tornar-se uma mera atividade do currículo escolar. Não deve objetivar apenas mais um elemento a ser avaliado. Os alunos devem escrever com um propósito comunicativo determinado. Mais do que aprender elementos linguísticos e semânticos, a atividade de produção escrita deve ser prazerosa e fazer sentido para o aluno. Entender a escrita como uma atividade interativa e dialógica significa dizer que as atividades de escrita na escola precisam ser uma interlocução entre sujeitos.

O professor, ao propor uma atividade de produção de texto deve estimular o aluno a fazê-la levantando hipóteses, confrontando ideias e discutindo temas, para que veja sentido naquela atividade. A habilidade da escrita não se aprende repentinamente. Ao contrário, é necessário ter disciplina, persistência e insistência em produzir textos com técnicas aprimoradas do uso da linguagem. Para isso, o aluno precisa criar o hábito de ler e escrever textos. E nada melhor para estimular essa prática, que aproximar a leitura e a escrita à realidade do aluno.

Como já comentei, a pandemia causada pelo novo coronavírus, o *SARS-CoV-2*, causou muitas mudanças sociais. As relações foram modificadas e uma nova conduta social emergiu, modificando os comportamentos, as formas de aprendizagem e as relações interpessoais e, conseqüentemente, isso refletiu nas estratégias de ensino. Para conter o avanço do vírus, a OMS orientou o fechamento das unidades escolares pelo mundo, fato que fez surgir o ensino remoto como estratégia de manutenção do direito à educação, garantido pela constituição. Mas transferir o “chão da escola” para o “chão da residência” com o modelo de ensino remoto proposto pelo sistema educacional brasileiro não ofereceu ao estudante situações práticas para que ele se desenvolvesse cognitivamente e isso causou diversos prejuízos à aprendizagem.

A mudança na rotina imposta pelas medidas sanitárias de contenção do vírus também provocou prejuízos à saúde mental dos alunos. Dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, ansiedade, alterações no padrão de sono e alimentação e dificuldades de socialização estão entre as reações emocionais e alterações comportamentais apresentadas pelas crianças ao retornarem para as escolas.

Retornar às relações escolares não foi fácil nem para professores, nem para alunos. Enquanto os professores tiveram que lidar com toda uma questão de currículo e da defasagem de aprendizagem, os alunos precisaram reaprender a estar no ambiente escolar, reaprender a aprender na escola. O momento exigiu compreensão por parte da equipe escolar, mas também atitudes que pudessem auxiliar na readaptação do aluno ao ambiente escolar e no processo de aquisição dos conteúdos curriculares. Assim, além das aulas de outras disciplinas escolares, as aulas de Língua Portuguesa, que dispõem de recursos pedagógicos voltados para a interação pela linguagem, puderam auxiliar nessa readaptação dos estudantes ao ambiente escolar.

As orientações por meio das quais se deve ensinar língua baseiam-se em trabalhos realizados com textos. Segundo Geraldi (1997), o texto é o que dá a direção para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, é o texto que determina as práticas discursivas a serem utilizadas. Ao professor cabe, então, identificar as principais dificuldades dos educandos no uso da língua e utilizar estratégias que auxiliem nessas dificuldades.

Além disso, por haver uma enorme diversidade de textos à disposição do professor para serem trabalhados em sala de aula, a utilização de determinados gêneros textuais pode auxiliar o trabalho de readaptação ao ambiente escolar, amenizando os impactos psicológicos e de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Isso porque a sala de aula funciona como espaço não apenas de ensino-aprendizagem, mas como um lugar onde a ação educativa como um todo pode conduzir-se para a percepção mudança da realidade social, econômica, cultural, política e também emocional.

Diante do cenário encontrado nas escolas de educação básica do país após o ensino remoto, entende-se que trabalhar produção de textos, especialmente os narrativos, parece-me ter sido o caminho mais significativo para desenvolver a competência escrita dos alunos, visando à produção de textos em acordo com as normas gramaticais e ortográficas. Para a concretização desse trabalho, considere que produzir textos narrativos como contos poderia cumprir o papel esperado pela produção textual escrita no retorno presencial.

Nas redações escolares, é comum que os alunos tenham dificuldade de escrever sobre temas complexos, pois, além do medo de não saberem utilizar os recursos linguísticos adequadamente, ou de cometerem desvios ortográficos, eles

têm receio de não terem o domínio dos aspectos técnicos e formais dos gêneros pedidos pelo professor. Não obstante, o aluno se sente familiarizado com a narração, pois, ao elaborar textos narrativos, ele aciona um conhecimento estrutural pré-existente, uma vez que o ser humano tende a organizar suas experiências e sua memória dos acontecimentos, por meio de narrações.

As narrativas são usadas no cotidiano, em situações comunicativas e constituem parte essencial da experiência humana. Elas comportam diferentes gêneros, como romance, novela, conto, crônica, fábulas, entre outros. A produção de narrativas pode ser um excelente exercício de incentivo à produção escrita, não só para promover a capacidade linguística do aluno, como também dar condições para que ele mostre suas experiências existenciais, como parte da sociedade em que se insere.

## 1.2 O gênero conto

De acordo com Gotlib (1990), ainda hoje há alguns estudos que tentam dar uma definição para o gênero conto. A tradição de contar histórias remonta a tempos primitivos da existência humana, ainda não marcado pela tradição escrita. Mas, ao longo do tempo, os modos de contar histórias e os tipos de histórias contadas foram evoluindo. O desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento tecnológico possibilitaram novas formas de contar histórias e abordagens de novas temáticas, e esse fato dá à teoria do conto duas possibilidades: a primeira é a de que existe uma teoria que caracteriza o gênero conto com suas especificidades e a segunda é a de que não existe uma teoria específica para o gênero conto.

Para Gotlib (1990, p. 7-8),

Enquanto a força do contar histórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos, paralelamente uma outra história se monta: a que tenta explicitar a *história destas histórias*, problematizando a questão deste modo de narrar – um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa: a de simplesmente *contar histórias*.

Essa dualidade teórica significa que, para alguns, o conto relaciona-se à teoria dos textos narrativos não necessitando estar em uma categorização

específica de texto narrativo, enquanto, para outros, apesar de um texto narrativo, o conto deveria ter elementos específicos que o diferenciasssem de outros textos narrativos como o romance, a novela ou o teatro.

Com efeito, independente do ponto de vista, o certo é que o conto é um texto que relata algo, e por isso, é uma narrativa. Mas é uma narrativa que pode ser oral ou escrita e que não apresenta limites precisos entre o real e a ficção, apesar de ter proximidades com o mundo real. São esses modos característicos que se agrupam e delimitam que certo relato é um conto.

A partir dos postulados sobre a teoria do conto, os materiais didáticos apresentam o gênero conto nas salas de aula como uma narrativa breve escrita em prosa, sendo mais curto que o romance e a novela. Assim como um texto narrativo, ele apresenta enredo, personagens, tempo e espaço.

Como consequência natural da narrativa curta, os contos apresentam alguns elementos que acabam sendo recorrentes:

- **Enredo único:** ao contrário de romances, os contos tendem a focar em um enredo que não se desdobra em tramas menores. Muitas vezes a história gira em torno de uma única situação.
- **Simplicidade:** os contos não costumam exigir grandes interpretações por parte do leitor.
- **Curto espaço de tempo:** os contos costumam apresentar tramas que não se estendem por longos períodos. É comum, por exemplo, que a história se passe em um só dia.
- **Início próximo ao fim:** geralmente os contos não dedicam tempo na introdução do ambiente e dos personagens, por isso, a história se inicia próxima ao clímax e ao desfecho.
- **Poucos personagens:** por serem mais objetivos, contos costumam apresentar poucos personagens.
- **Final súbito:** em contos, é normal que o fim aconteça imediatamente depois do clímax. Não há, portanto, uma fase da história em que podemos acompanhar as consequências da resolução do conflito.
- **Objetivo único:** por não possuir desdobramentos, o conto busca causar um sentimento único no leitor (alegria, indignação, melancolia, etc) ou, simplesmente, contar uma história.

Por ser uma narrativa, alguns elementos são muito importantes no conto:

- **Personagens:** Um ou mais seres que vivem os acontecimentos da história — são as personagens da narrativa.
- **Narrador:** É a voz que narra os fatos. O narrador pode ser: Narrador-personagem: quando ele vivencia e narra a história. Narrador-observador: ele não participa da história. É apenas uma “voz” contando o que acontece, narrando a história.
- **Tempo:** É o tempo de duração entre o início e o final da narrativa e da época em que a narrativa ocorre. É comum que as histórias dos contos aconteçam em pouco tempo (podendo ser minutos ou até alguns dias), mas é possível que elas se passem durante muitos anos (em qualquer um desses casos, a narrativa será breve por tratar-se de um conto).
- **Espaço:** onde as personagens situam-se e as ações ocorrem. Novamente, por tratar-se de narrativa breve e curta, é mais comum que o conto ocorra em apenas um ou poucos espaços, mas ainda é possível que muitos cenários sejam percorridos durante a história. Em todo caso, a narrativa continuará sendo curta.
- **Enredo:** sequência de ações que faz com que a narrativa exista e tenha uma estrutura: um começo, um meio e um fim. Vamos falar mais sobre o enredo adiante.
- **Conflito:** situação gerada por uma das ações iniciais e que faz com que outras ações sejam tomadas pelas personagens para solucionar o problema. Essa sequência de ações forma o enredo e, geralmente, deixa o começo da narrativa diferente do final.

O conto é definido como um gênero narrativo, ou seja, um tipo de narração. No entanto, ainda que seja comum haver uma classificação que tipifica diversos contos a partir de temas, a uniformidade dos contos, segundo Propp (1984), se caracteriza por sua estrutura, ou seja, pelas partes que compõem a história, seus personagens, e suas funções e significados dentro das narrativas. Assim, é possível encontrar em muitos materiais didáticos, o gênero textual conto categorizado em subgêneros:

- **Conto de fadas (ou conto maravilhoso):** São narrativas curtas que possuem um elemento mágico ou sobrenatural. Não existem explicações para as intervenções sobrenaturais que ocorrem na narrativa; tanto personagens, quanto narrador e mesmo o leitor não se impressionam com o que ocorre. As personagens, lugares e tempos não são determinados historicamente, o que fica claro pelo início genérico do “Era uma vez”. Nesse tipo de conto, o leitor espera um final feliz e uma moral da história, o que costuma acontecer.
- **Conto de terror:** Nos contos de terror, as histórias incluem os elementos sobrenaturais sem aquele ar de naturalidade: trata-se dos contos de terror com personagens lendários, como vampiros, lobisomens, mortos-vivos etc. Nem sempre a narrativa acaba com final feliz.
- **Conto fantástico:** Narrativas curtas que levam o elemento “absurdo” a cenários e personagens do próprio cotidiano. São personagens comuns levando uma vida comum até que algo absurdo acontece, algo que não poderia acontecer na realidade. O leitor busca uma explicação para o que ocorre (será um sonho?).
- **Conto psicológico:** Narrativa, geralmente escrita na 1.<sup>a</sup> pessoa, cujo fato principal sempre está relacionado às lembranças e sentimentos dos personagens. As reflexões são mais importantes do que os fatos/as ações, vez que se tornam pretextos para aguçar e registrar o fluxo do pensamento. A apresentação do enredo pode não seguir a ordem natural dos acontecimentos. É comum a quebra da linearidade do enredo: há saltos e recuos no tempo. A personagem passa por situações inusitadas, incompreensíveis às demais pessoas. Há a predominância do tempo psicológico, que flui de acordo com as emoções.
- **Conto social:** Trata de temas como as dificuldades dos grupos sociais desprivilegiados, ou das minorias, denunciando as injustiças sociais. É comum fazer referências a personagens históricos, pois esse gênero denuncia, por meio da ficção, injustiças sociais reais. Os personagens não são individualizados, pois o que importa não é mostrar o indivíduo, mas a realidade vivida por seu grupo social. Caracterização positiva dos personagens, para que o leitor se solidarize com os problemas que elas vivem. Aproximação entre o leitor e a realidade dos personagens, para que o leitor compreenda e se solidarize com a situação apresentada.

### 1.2.1 A escolha do gênero conto

A escolha do conto como gênero textual para compor a dissertação tem justificativa pautada não só em questões contextuais, como também em questões curriculares. Por ser um texto narrativo, o conto é capaz de abordar temas pertinentes para discussão e reflexão entre os alunos, já que, por narrar situações diversas, os relatos poderiam se aproximar da realidade sociocultural dos estudantes, inclusive se aproximando do contexto pós-pandemia. Além disso, o gênero conto faz parte do Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental de Rio Bonito.

A abordagem do gênero conto, por meio de uma sequência didática, estruturada nas teorias de Schneuwly e Dolz (2004), busca propor novas práticas de aprendizado, ampliando o conhecimento dos alunos, levando professores à reflexão de sua prática pedagógica, promovendo, assim, o desenvolvimento de conteúdos necessários, não só na escola, mas também na vida.

A produção textual, então, precisa ser reconhecida como um processo, na qual se discute um tema, se estuda a tipologia textual do gênero solicitado, faz-se o planejamento e a elaboração do texto, realiza-se a escrita, a revisão e a reescrita, para atingir a versão final do que está sendo escrito. A reescrita deve ser um marco essencial na produção textual na sala de aula, indicando ao discente que o aprendizado efetivo da escrita é um processo complexo e nunca pode ser considerado concluído.

Marcuschi (2009) afirma que “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita”. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. “Pois a produção final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

É importante salientar que a produção textual e a leitura são ações que ocorrem em paralelo. Dessa forma, os processos de leitura e escrita são considerados como uma prática indissociável, pois o processo da escrita efetiva-se a partir de uma estrutura linguística organizada, e pra isso, é necessário apropriar-se dos mecanismos de análise linguística. Para tanto, a exploração do gênero conto deve ser mediada pela análise linguística, para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver a competência discursiva para efetivar o processo de escrita de textos.

Ler e escrever, com competência, implica saber explorar mecanismos linguísticos e discursivos que fundamentam e orientam a compreensão e construção de sentidos do texto. Nesse sentido, o grande desafio para o docente continua sendo buscar meios de superação das dificuldades encontradas pelos alunos nas práticas de leitura e escrita. Sob o impulso desse pensamento, se faz necessário elaborar atividades que relacionassem texto e gramática, já que o aluno que não pratica produção escrita acaba por não observar as regras gramaticais e ortográficas e tende a não desenvolver uma boa escrita. Nesse sentido, acredita-se que a produção de textos é o ponto de partida para a proficiência da escrita no que se refere à estruturação da língua materna sem desvios gramaticais e ortográficos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 114) consideram que a inserção de sequências didáticas no trabalho docente visa ao “aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”, mas, embora as sequências não consigam “assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua”, elas são capazes de complementar o método do professor, contribuindo para o alcance do domínio da estrutura linguística da língua pelos discentes.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 116):

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos.

Nesse sentido, dentre muitas questões sobre o funcionamento da língua na produção de textos escritos encontra-se a ortografia. No que tange aos erros de grafia, estes não têm relação direta com um específico gênero textual produzido. Não obstante, essa desarticulação não impossibilita proporcionar aos alunos variadas situações para escrever textos que auxiliem no desenvolvimento de suas capacidades nessa área. Nos textos produzidos pelos alunos, os erros de grafia encontrados se tornam pontos de partida para serem trabalhados com os alunos e serem feitas as intervenções prioritárias.

O processo de revisão ortográfica é um dos princípios básicos da sequência didática que inclui a revisão e reescrita dos textos produzidos, a fim de atingir uma

versão final do que se iniciou no início do processo. Entretanto, é preciso ressaltar que a questão da correção ortográfica não deve se sobrepôr às dimensões do processo de produção do texto. O professor deve estar atento, principalmente, à qualidade do texto do seu aluno, e a aspectos como coesão e coerência, conteúdo, situação comunicativa, entre outros elementos. Nesta mesma direção, o aluno também não deve somente se fixar nas questões ortográficas e se esquecer do sentido da atividade de produção do texto que é a aprendizagem da escrita.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 118) ponderam que a questão ortográfica tem sua importância na atividade de produção escrita, mas não é a protagonista do processo. Entretanto, para eles “uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária.” Essa tarefa de releitura e correção dos desvios ortográficos, na ótica dos estudiosos de Genebra, pode ser realizada entre os alunos em um plano de parceria entre eles. Nesse sentido, no que diz respeito à ortografia, a revisão de textos se torna uma atividade colaborativa, em que o aluno com menos dificuldade auxiliaria outro com mais dificuldades ortográficas.

Ademais, a tarefa de correção ortográfica também pode ser estimulada e desenvolvida por meio da elaboração de guias ortográficos, cujo conteúdo será baseado na maior incidência de erros apresentados nas produções escritas lidas e revisadas. Outros procedimentos também podem ser utilizados para esse fim, como o uso de dicionários, manuais de ortografia ou quadros de conjugações verbais.

As discussões teóricas trazidas anteriormente defendem que o ensino da escrita, não só pode tratar das dificuldades de produzir textos, principalmente escritos, como também os problemas de aprendizagem representados pela dificuldade de escrita, auxiliando os alunos no processo de readaptação ao ambiente escolar pós-pandemia, e dando a ele condições de lidar com esse processo de reintegração e readaptação ao processo de ensino/aprendizagem.

As dificuldades com as dimensões apontadas por Bakhtin (1997), estrutura composicional, o conteúdo temático, o estilo, notadamente no que tange a problemas gramaticais, estão entre as questões que tornam complexa a atividade de produção de um gênero. Nesse contexto, as práticas colaborativas de trabalho devem permear as salas de aula, pois são ações necessárias para fortalecer habilidades e competências do processo de produção de um texto. A Base Nacional Comum Curricular destaca que nos anos finais do ensino Fundamental, o aluno deve:

“(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação [...] ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas [...]” (BNCC, 2018, p. 143).

As atividades colaborativas envolvendo a escrita são práticas sociais necessárias e pertinentes à vida humana, porque cada vez mais lidamos com tecnologias e atividades que só são possíveis de serem realizadas pelo trabalho cooperativo.

Segundo Pinheiro (2011), “o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos”. A escrita de um texto em caráter colaborativo vai auxiliar os alunos nas suas dificuldades não só de cunho linguístico, mas também naquilo que se refere à organização de ideias acerca do que se pretende escrever, além de potencializar o aprimoramento das habilidades preexistentes.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO

Analisar a realidade que nos cerca e fazer indagações sobre o contexto ao qual estamos inseridos, para tentar mudá-lo, é um dos objetivos do trabalho docente. No entanto, alcançar esse objetivo não é fácil. É exatamente nesse sentido que a pesquisa científica se apresenta como meio eficaz para buscar soluções que sejam capazes de agir no contexto observado, favorecendo a construção de uma nova realidade.

Considerando o quadro de dificuldade de aprendizagem provocado pelas consequências do distanciamento social e ensino remoto impostos pela pandemia de Covid-19 encontrado no ambiente escolar, neste trabalho é apresentada uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia desenvolvida uma pesquisa-ação, que enfocou o trabalho com a produção escrita do gênero textual conto social, com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Schneuwly e Dolz (2004). As propostas de atividades foram desenvolvidas tendo como sujeitos/participantes estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, a partir de seus conhecimentos prévios, respeitando as suas vivências e interesses, e como campo uma das escolas municipais de Rio Bonito, e, ao mesmo tempo, seguindo os preceitos da Proposta Pedagógica Curricular de Língua Portuguesa.

A origem do termo “pesquisa-ação” é atribuída a Lewin (1946), que propôs, além de uma investigação, a resolução do problema encontrado. Segundo ele, a pesquisa-ação realiza-se em quatro fases: recolhimento de dados, análise dos dados encontrados, implementação de um método e avaliação do resultado. Ou seja, após uma exploração do campo de pesquisa, categorizam-se os dados coletados, diagnosticando-se o problema, para, então, delinear as alternativas de solução da situação diagnosticada, e, por fim, a verificação dos resultados após as ações executadas. Essa é uma visão técnica da pesquisa.

A pesquisa-ação não é somente uma investigação, mas sim uma técnica de pesquisa investigativa que visa determinar uma ação que seja eficaz na resolução de um problema, ou na diminuição da dimensão do problema encontrado.

Diferentemente de outras formas de pesquisa, a pesquisa-ação é continuada e frequente. É uma metodologia eficaz, por se pautar na compreensão da análise das informações adquiridas e não em uma prática rotineira e experimental.

O método da pesquisa-ação oportuniza ao professor-pesquisador a visualização do contexto no qual seu objeto de pesquisa está inserido, para, então, promover, com suas ações, as mudanças necessárias com a implementação de boas práticas docentes ao longo do processo de investigação.

Thiollent (2011, p. 15), em seu texto, salienta que a pesquisa precisa ser elaborada com o objetivo de desenvolver diversas formas de ação em relação à estrutura da realidade social que se conhece, além de ser “orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Segundo ele, toda pesquisa-ação deve ser participativa, logo a participação das pessoas envolvidas na questão investigada é importante.

Para Thiollent, (2011, p. 21), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função de problemas”.

O pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dos fenômenos sobre os quais se debruça em sua pesquisa, pois na pesquisa-ação a fronteira entre sujeito e objeto de pesquisa se dissipa. Dessa forma, o professor se envolve com seu objeto de estudo, buscando encontrar respostas e soluções para as indagações feitas.

Ainda sobre os conceitos da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 445) afirma que:

“A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

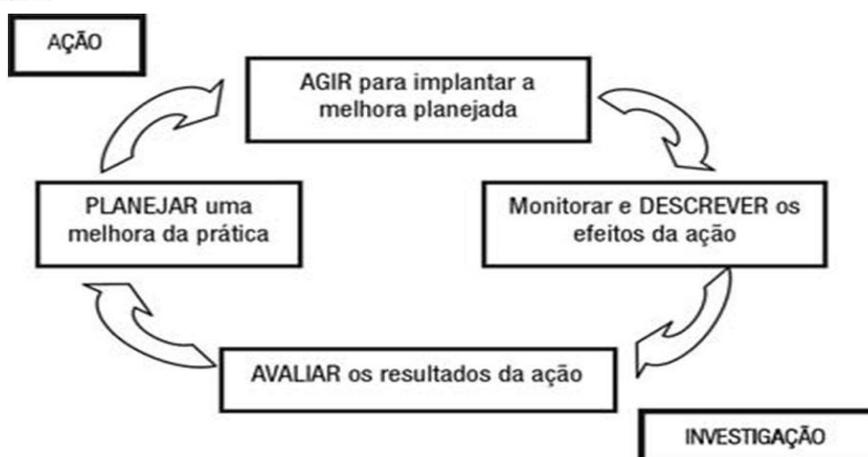
Assim, a utilização da pesquisa-ação leva os profissionais a investigarem sua própria prática, no intuito de melhorá-la, permitindo ao pesquisador agir de forma consciente, visando à resolução do problema pesquisado, entendendo que, nessa forma de trabalho, nós, professores, somos agentes e, ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa que é prática da sala de aula. O aspecto da pesquisa-ação colabora com o aprimoramento da prática de sala de aula, já que os profissionais, ao mesmo tempo em que agem, propondo novas formas de abordagem do trabalho docente, investigam sua própria prática pedagógica, podendo, a partir das pesquisas e aplicações práticas, aprimorar o trabalho em sala de aula.

## 2.1 O ciclo da investigação-ação

De acordo com Tripp (2005), há diversos métodos de realização da investigação-ação. Ainda segundo Tripp (2005, p. 446), “O ponto importante é que o tipo de investiga-ação utilizado seja adequado aos objetivos, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições).” Todo processo de investigação-ação, entretanto, segue o ciclo básico representado pelo digrama abaixo:

Figura 1 - Ciclo básico da investigação-ação

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

O diagrama representa o planejamento de ações para aprimorar uma determinada prática, a partir da investigação e constatação de um problema. Assim, após a identificação do problema, desenvolve-se o planejamento de uma solução, a implementação desse plano traçado, seu monitoramento, a descrição e a avaliação de sua eficácia.

A pesquisa-ação é uma metodologia bastante usada em estudos sobre educação, uma vez que permite o desenvolvimento de versões específicas para situações particulares. Ou seja, por ser uma prática investigativa ativa, permite a inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo. Então, levando em consideração o cenário educacional encontrado após o isolamento imposto pela pandemia, a escolha da pesquisa-ação como estratégia de pesquisa pareceu-me a mais adequada para a realização das atividades que compõem esta dissertação, já

que a pesquisa-ação tem como objetivo ser um processo de aprimoramento, que se inicia com a constatação de um problema e, a partir de então, tenta resolvê-lo para que este seja superado, ou, pelo menos, amenizado. Dessa forma, a pesquisa-ação me auxiliou na investigação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que fossem realizadas adaptações para atender às necessidades educacionais dos alunos advindos do ensino remoto.

## **2.2 O desenvolvimento da pesquisa**

A proposta para esta dissertação foi pensada para ser desenvolvida no ano letivo de 2022, pois esse foi o momento em que os estudantes retornaram de 2 anos de ensino remoto. Isso significa dizer que seu último contato com ensino presencial havia sido durante o 6º Ano do Ensino Fundamental, em 2019, já que, em 2020, no 7º Ano do Ensino Fundamental, as aulas foram suspensas um mês após seu início. O 6º Ano do Ensino Fundamental é um momento de transição na vida de qualquer estudante, já que é o momento em que ocorrem mudanças em sua vida escolar, quando os alunos deixam os anos iniciais e ingressam em uma nova etapa, que são os anos finais do Ensino Fundamental. Eles vivenciam mudanças também na esfera social, pois os alunos desta etapa são crianças transitando para adolescência, que, por si só, é uma fase de muitas mudanças e transformações, tanto fisiológicas quanto sociais.

Mediante a proposta de elaborar atividades que fossem capazes de abordar o gênero conto social na escola de modo significativo, buscou-se, ainda, elaborar uma sequência didática em que estivesse exposto um método de ensino do gênero textual conto social no 9º Ano do Ensino Fundamental de modo que a exploração do gênero estivesse mediada pela análise linguística, para que o aluno pudesse adquirir as competências discursivas necessárias para o processo de escrita de textos.

Pretendi com recurso à sequência didática como estratégia de ensino, sugerir atividades de produção escrita em que os estudantes pudessem, em parceria, elaborar seus textos. Através de uma escrita compartilhada, eles poderiam unir saberes, ideias e conhecimentos, com o intuito de aprimorar, fortalecer e desenvolver habilidades na escrita.

Como indicado na introdução a este trabalho, a decisão de elaborar essa proposta a partir do gênero supracitado justifica-se pela sua relevância interdisciplinar. Trata-se de um gênero capaz de perpassar por diversas esferas educacionais e sociais, permitindo a reflexão crítica e a elaboração ficcional sobre temas sociais emergentes no contexto pandêmico, além de fazer parte do componente curricular vigente no município, uma vez que está entre as orientações constantes na BNCC.

### 2.2.1 A sequência didática conforme o grupo de Genebra

O trabalho de produção de textos deve envolver diversos gêneros discursivos. Aqueles que estão presentes no cotidiano do aluno e até os que poderão no futuro ser úteis a eles. Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é um instrumento que veicula ações de linguagem.

A partir do exposto, no trabalho com gêneros textuais, o objetivo do ensino é criar condições para que o professor desenvolva no aluno a oralidade e escrita em situações de uso da linguagem, de acordo com a situação de produção social e material do texto.

Para Dolz e Abouzaid (2015, p. 14),

O olhar sobre a genericidade supõe, no ensino, ir além da produção singular para projetar o aluno em um olhar sobre práticas de referência, nas adaptações ao leitor (que acolhe sempre o texto com um horizonte de expectativa genérico), e, sobretudo, para refletir sobre todos os componentes do gênero, nas suas potencialidades para produções escritas futuras.

O professor tem a oportunidade de utilizar sua sala de aula para favorecer a construção de conhecimentos por seu aluno, através da sistematização de conhecimentos e das relações de interação que oportuniza aos discentes, tendo o texto como instrumento de trabalho.

À luz destas orientações, o ensino de gêneros textuais pode levar os alunos a interagirem em situações concretas do uso da língua. Dessa maneira, a escola “é

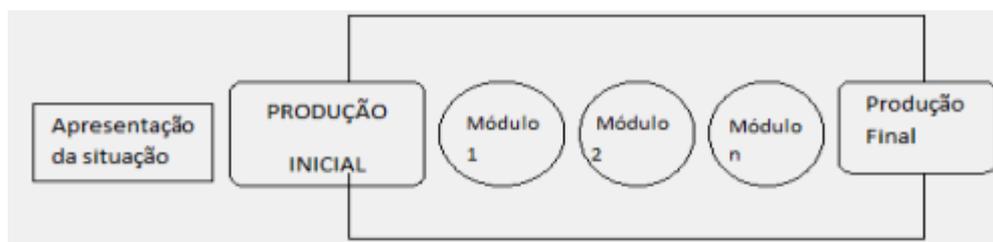
tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares, como ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78).

Uma sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é uma metodologia de ensino de língua materna baseada em gêneros textuais. Desenvolver o trabalho por meio de uma sequência didática promove o acesso a práticas novas ou de difícil domínio, que devem ser selecionadas, adaptadas e/ou transformadas, de acordo com as necessidades de cada turma. Cabe ressaltar que a sequência didática organiza o conteúdo de ensino, de modo que os alunos consigam desenvolver as atividades, assimilando o assunto, pois, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O trabalho pedagógico com gêneros em sala de aula colabora para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, observada a amplitude do conteúdo. Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. De tal modo, propõem um ensino da língua pautado pelos gêneros, partindo do fato de que os alunos gradualmente assimilam os conhecimentos sobre os gêneros, e ao mesmo tempo em que internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua. Ao abordar determinado gênero em sala de aula, ele permitirá que o aluno alcance outros domínios, que também estarão ligados ao gênero em estudo, visando um ensino integrado. É importante considerar os conhecimentos construídos em outros momentos, pois proporcionarão o aperfeiçoamento das práticas de produção oral e escrita.

Para os estudiosos de Genebra, uma sequência didática básica é constituída de etapas como mostra o diagrama abaixo.

Figura 2 – Esquema de apresentação de uma sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly, 2004, p. 83.

Segundo o diagrama, uma sequência didática é composta de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação é, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos”. É nessa etapa que se escolhe o gênero que se pretende abordar nas aulas e é feito um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o gênero que se pretende trabalhar na produção de texto promovendo uma discussão do tema e uma exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que é o momento em que o estudante elabora seu primeiro texto baseado em que depreendeu na etapa anterior. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, que é importante para o professor perceber as capacidades e deficiências dos alunos.

Já os módulos constituem a terceira etapa da sequência didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 87), “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.” Nesta etapa, que pode ter várias subdivisões, o professor se fixa em trabalhar os problemas diagnosticados na etapa anterior, para superá-los. Esta etapa, então, não possui uma forma fixa; podendo ser adaptada, de acordo com a necessidade dos alunos.

Na fase dos módulos, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial dos alunos, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para resolvê-los, para que os alunos possam elaborar textos com uma linguagem pertinente ao gênero proposto.

A produção final é a última etapa da uma sequência didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 106), essa etapa “dá ao aluno a possibilidade de pôr em

prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. A produção final é um instrumento que permite a avaliação da evolução dos alunos em relação à primeira produção. Deste modo, os alunos se apropriam das peculiaridades do gênero e da língua materna e vão superando gradativamente suas dificuldades, podendo enfim, utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais.

Os postulados de Schneuwly e Dolz sobre sequências didáticas são de grande importância para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que enumeram etapas sequenciais e progressivas de propostas de atividades que auxiliam o aluno no domínio de um determinado gênero.

### **2.3 Os participantes da pesquisa e o perfil da turma**

É importante reiterar que a ideia para a elaboração da presente dissertação partiu da minha realidade como docente, do chão da sala de aula de uma unidade escolar do município de Rio Bonito na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, considerando-se que as propostas de ensino precisam estar situadas nos contextos em que se desenvolvem, serão utilizadas como referência de contextualização as turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar pública localizada no município de Rio Bonito, RJ.

Rio Bonito é um município grande em área rural. Nessas áreas rurais, muitas escolas atendem apenas o 1º segmento do Ensino Fundamental. Ao serem promovidos para o 2º segmento, grande parte dos alunos são matriculados em escolas da área urbana e alguns desses alunos passam a frequentar a escola mencionada. Essa dinâmica é que forma o corpo discente da unidade escolar supracitada, fazendo nascer sempre classes muito heterogêneas.

Faço parte do corpo docente desta unidade de ensino há 8 anos, portanto participei de todo o processo de ensino remoto implantado pela equipe gestora. Deste modo, vivenciei todas as dificuldades enfrentadas durante os quase dois anos de ensino nessa modalidade. Apesar dos esforços de toda equipe docente, foram encontradas muitas barreiras para se tentar manter o ensino com o mínimo de

qualidade e acessível a todos. Muitos alunos não conseguiam se conectar à plataforma digital para acessar os materiais de estudo. Para estes, a unidade escolar disponibilizava o material impresso, mas nem todos iam buscar, ou quando iam buscar, não retornavam para buscar novos materiais, ato que prejudicou ainda mais o aprendizado.

Experimentei a partir do retorno as atividades presenciais as consequências psicossociais e cognitivas de um corpo discente que, assim como os docentes, foi obrigado a se afastar do convívio sócio escolar para evitar a propagação do vírus.

Como afirmei anteriormente, a situação com a qual nós, professores, nos deparamos quando as aulas iniciaram, em fevereiro de 2022, foi assustadora. Além da defasagem de conteúdos que se mostrou bastante complexa, tivemos que lidar com uma demanda psicológica com a qual não estávamos habituados. Essa situação era muito preocupante, pois, as salas de aula excessivamente cheias, com mais de 40 alunos, além de trazerem riscos sanitários, sinalizavam os efeitos da pandemia já mencionados. Muitos dos alunos apresentavam sintomas de transtorno de ansiedade e depressão, provocando automutilações e crises de pânico. Tudo isso, aliado ao uso de máscaras em salas extremamente quentes. Logo, o corpo docente percebeu que não era possível que as aulas transcorressem como de costume e, muito menos, que o currículo fosse seguido de acordo com o ano de escolaridade em que os alunos estavam matriculados.

Diante da situação descrita, a equipe docente de Língua Portuguesa do ensino regular, composta por mim e por mais 5 professores, decidiu arriscar-se, e modificar o paradigma de aulas que sempre foi adotado. À vista disso, inicialmente, ao fim da primeira semana de aula presencial, foi realizada uma análise da organização curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Bonito (SME). Observando-se as Orientações Curriculares, percebeu-se que não era possível, naquele momento, sob as condições complicadas com as quais nos deparamos nas salas de aula, seguir tais orientações sem que adaptações. A situação exigia que adaptações fossem realizadas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos naquele momento. Elaboramos, então, um referencial curricular adaptado às demandas dos nossos alunos. A partir dessa adaptação curricular, nasceu a ideia que deu origem a esta dissertação, uma vez que, no 9º Ano, a maior dificuldade encontrada estava na produção escrita dos alunos.

Os participantes que compuseram esta pesquisa foram 83 alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental divididos em duas turmas e eu, professora de Língua Portuguesa, devidamente lotada na unidade de ensino desde fevereiro de 2015. A turma C era composta de 41 alunos (17 meninas e 24 meninos), e a turma D era formada por 42 alunos matriculados (21 meninas e 21 meninos). Ambas funcionando no 2º turno de funcionamento da escola.

#### **2.4 O contexto social e o campo da pesquisa**

Rio Bonito, apesar de ser uma típica cidade do interior, pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, localizando-se a 80 km da capital do Estado, com área total de 456,5 quilômetros quadrados, correspondentes a 6,1% da área da Região Metropolitana. Faz divisa com os municípios de Tanguá, Itaboraí, Saquarema, Araruama e Cachoeiras de Macacu. A rodovia BR-101 é o principal acesso às cidades de Tanguá, a oeste, e de Silva Jardim, a nordeste. A Via Lagos, RJ-124, alcança Araruama a oeste e, por variante, Saquarema, ao sul. O território do município é cruzado pelos trilhos da antiga ferrovia Rio-Vitória.

Sua população, de acordo com o censo 2022, é de 56.276 habitantes, com idade média entre 10 e 40 anos, correspondente a uma densidade demográfica de 122,48 habitantes por metro, o que representa um aumento de 1,26% em comparação com o Censo de 2010, quando a população era de 55.551 habitantes.

Segundo o censo de 2010, dos 55.551 habitantes, 44.961 residem no distrito sede. A população rio-bonitense é flutuante diária, em decorrência da prestação de serviços externos em municípios vizinhos, em áreas como saúde, educação e comércio em geral.

A média salarial da população é de 1,7 salários-mínimos e as atividades predominantes são agricultura extrativa vegetal, indústria (serviços industriais de utilidade pública e construção civil) e serviços (comércio, transporte, comunicação e serviços da administração pública, entre outros).

O número total de domicílios apurado pelo censo de 2010 foi de 19.729. Apresenta 75,4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 74,2% de domicílios

urbanos em vias públicas com arborização e 47% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Quanto à questão turística, Rio Bonito faz parte da região turística Caminhos da Mata, juntamente com Itaboraí, São Gonçalo, Silva Jardim e Tanguá, de acordo com o Plano Diretor de Turismo Estadual.

No que tange os aspectos culturais da cidade, Rio Bonito abriga a Igreja de Nossa Senhora da Conceição datada de 1820, assim como o Engenho de Farinha, cujo prédio foi erguido no fim do século XIX. Rio Bonito ainda possui o Centro Cultural Bernardino Lopes, criado em 1996, a Sociedade Musical e Dramática Rio-bonitense, ponto de ensaio e de apresentações de teatro e música, fundada em 1904, o Espaço Municipal de Cultura, com biblioteca, sala de leitura e pinacoteca, a Casa de Cultura Hélio Nogueira, criada para abrigar exposições e shows, e acervo que reúne documentos sobre Rio Bonito e sua produção cultural, e a Biblioteca Pública Municipal Celso Peçanha, fundada em 1941, com um acervo de aproximadamente 19 mil volumes.

O município tem os seguintes serviços regulares de transporte de passageiros: ônibus municipais (parcialmente adaptados para pessoas portadoras de deficiência física), ônibus intermunicipais (que atendem também ao deslocamento entre bairros e distritos), transporte alternativo intermunicipal (vans), táxi e transporte por aplicativo (99).

Rio Bonito possui 45 estabelecimentos de atendimento à saúde, sendo 26 estabelecimentos públicos municipais e 19 privados, com profissionais capacitados. A unidade hospitalar do município atende a Rio Bonito e a regiões vizinhas. Durante os dois anos de pandemia de SARS-CoV-2, as unidades de saúde notificaram 40.032 casos positivos da doença no município e 276 óbitos por complicações da covid-19.

Em Rio Bonito, existem 31 escolas de Ensino Fundamental (26 públicas municipais, e 5 particulares) com 6970 alunos matriculados em 2021, e 11 de Ensino Médio (7 públicas estaduais e 4 particulares) com 2038 alunos matriculados em 2021. Ainda com dados de 2021 do IBGE, o IDEB do município é de 5,5 no ensino fundamental e 4,4 no Ensino Médio. Dentre as unidades escolares do município encontra-se aquela que é o campo da pesquisa.

A unidade escolar pesquisada foi fundada em 2012, e localiza-se na área central da cidade. Com área total de 319.883m<sup>2</sup>, é composta por dois pavimentos com um total de 15 salas de aula não padronizadas quanto ao seu tamanho. O prédio também possui uma biblioteca e uma sala de informática, que atualmente estão fechadas para obras. A unidade ainda conta com cantina, pátio externo para convívio comum dos alunos, refeitório (que por vezes é usado como auditório, já que não há um no prédio), sanitários, quadra esportiva descoberta compartilhada com a comunidade e sala de recursos para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com relação aos recursos humanos e pedagógicos, o colégio apresenta equipe formada por uma orientadora pedagógica e uma orientadora educacional para o 1º segmento e uma orientadora pedagógica e uma orientadora educacional para o 2º segmento, uma diretora geral e uma diretora adjunta, 93 professores, divididos entre o 1º e o 2º segmento, três coordenadores de turno, uma secretária escolar, 14 agentes administrativos e uma equipe de apoio (8 merendeiras, 11 auxiliares de serviços gerais e 12 inspetores de alunos).

A unidade escolar funciona em três turnos: o 1º e o 2º turno atendem o ensino fundamental regular do 1º e 2º segmento; já o 3º turno atende o 1º e 2º segmento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição de ensino tem matriculados, atualmente, 1023 alunos, sendo 392 pertencentes ao 1º segmento, 518 matriculados no 2º segmento e 113 alunos são da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses alunos são provenientes de diversos bairros do município, desde bairros centrais, próximos à unidade escolar, até bairros distantes, periféricos e que não possuem atendimento para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Por ser uma unidade escolar localizada no centro da cidade, recebe alunos de diferentes perfis. Em uma mesma turma é possível encontrar alunos com situação socioeconômica confortável, alunos de famílias de baixa renda, alunos de área urbana, alunos de área rural, alunos em distorção série/idade, alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, nesta unidade escolar, o público discente é bastante heterogêneo, sendo dividido em turmas bastante grandes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino, “a falta de acompanhamento familiar” é um fator que afeta o desempenho da clientela discente. Apesar de haver periódicas reuniões de responsáveis e eventos como “família na escola”, a participação da família na vida escolar dos estudantes é baixa,

especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Ano do Ensino Fundamental).

A forma de gestão do colégio é participativa e democrática, sensível às demandas e anseios da comunidade, construindo uma nova qualidade de ensino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade, dentre os posicionamentos adotados e as ações desenvolvidas está o incentivo à leitura e compreensão de textos que permitam reforço e auxílio ao desenvolvimento dos conteúdos aplicados em sala de aula.

Em 2020, diante da suspensão das aulas presenciais e do fechamento das instituições de ensino, a unidade escolar funcionou em regime não presencial entre os meses de março de 2020 a outubro de 2021. Seguindo o Plano de Ação das Atividades não Presenciais, constante no Projeto Político Pedagógico, o período não presencial ocorreu via plataformas como *Google Classroom*, *Whatsapp*, *Meet* ou *Youtube*. Além dessas formas on-line, materiais impressos foram disponibilizados em forma de apostila, para alcançar os alunos que não tinham acesso à internet. O processo avaliativo nesse período foi realizado por relatórios trimestrais.

Em outubro de 2021 as atividades presenciais foram retomadas na unidade escolar de modo escalonado, de maneira que, a cada 15 dias um novo ano de escolaridade do 1º e do 2º segmento, retornasse para as aulas presenciais.

O ano letivo de 2022 começou em fevereiro em modo 100% presencial. Os alunos e toda a equipe escolar retornaram às atividades pedagógicas, ainda com todos os protocolos de higiene e uso de máscara, mas sem o devido distanciamento entre pessoas, já que o fluxo de alunos voltou a ser em grandes proporções. Já em abril, por meio de decreto municipal, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório. A partir de então, alunos e professores passaram a não utilizar e, conseqüentemente, os casos de Covid-19 começaram a reaparecer, gerando um grande número de infectados na unidade escolar entre os meses de maio e junho.

Toda a situação resultante da pandemia ocasionada pela disseminação do Novo Coronavírus trouxe conseqüências incomensuráveis para a educação. Tornou-se ainda mais urgente que o poder público brasileiro, além da comunidade escolar, se volte para amenizar os acentuados prejuízos causados pelo afastamento da escola imposto pela pandemia. As escolas receberam, no retorno às atividades presenciais, alunos com muitos problemas socioemocionais e, claro, de aprendizagem. Isso porque, apesar do ensino remoto ter sido de grande importância

para a manutenção das aulas e da relação docente-discente, ele não foi suficiente para substituir o ensino presencial, especialmente para o corpo discente mais vulnerável, que teve acesso limitado aos recursos, aos materiais, e às tecnologias que foram utilizadas nesse período, e por isso sofreram muito com a questão da aprendizagem.

Como já mencionado, dada à situação pandêmica, o cenário com o qual os professores se depararam ao voltar ao trabalho presencial demandou uma atenção especial e um ensino correspondente às particularidades dos estudantes.

Ao retornar para minha sala de aula, o panorama de defasagem no processo de aprendizagem era extremamente preocupante. Além de todo contexto socioemocional, que também interfere no aprendizado, foi possível perceber que os 2 anos de distanciamento do ambiente escolar físico, foi suficiente para causar sérios danos cognitivos nos alunos. Deparei-me com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental estacionados em competências e habilidades referentes ao 5º ou 6º Ano do Ensino Fundamental. Diante do que foi diagnosticado, fez-se necessário a elaboração de um plano de trabalho adaptado que fosse capaz de recompor toda a defasagem de conteúdo encontrada, além de tentar dar suporte socioemocional, a partir do que fosse abordado nas aulas.

A intenção pedagógica de trabalho com as turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental foi desenvolver uma série de atividades em que pudessem ser trabalhadas questões de leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Busquei fazer isso, a partir de produções de textos que fossem capazes de atingir, não só esses objetivos cognitivos, mas também aspectos socioemocionais, uma vez que era perceptível o agravamento de sintomas e crises de doenças que permeavam o ambiente escolar antes da pandemia como depressão, ansiedade e até mesmo automutilação.

A partir das experiências com prática docente, principalmente a partir do retorno às aulas presenciais, foi possível detectar as dificuldades dos alunos em se posicionar diante de temas ou de justificar determinados posicionamentos adotados. Percebi que, no que tange ao trabalho com textos, tanto na compreensão, quanto na sua elaboração, os alunos comportavam-se como meros reprodutores de pensamentos pré-estabelecidos, já que não tinham autonomia para interagir com os textos com os quais se deparavam na escola.

Feitas estas considerações, saliento a importância de permitir ao aluno condições para a produção de sentido em relação aos textos que produz, desenvolvendo sua capacidade de autoria.

### 3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA INTERVENTIVA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a sequência didática que foi desenvolvida ao longo desta pesquisa, apresentando os resultados alcançados e a análise das atividades propostas.

#### 3.1 O gênero conto a partir da sequência didática: o desenvolvimento da escrita

A sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) estabelece uma proposta teórico-metodológica para o ensino de língua materna a partir de atividades sistemáticas em torno do texto. Para os estudiosos de Genebra, uma sequência didática permite que o aluno domine o gênero estudado, uma vez que estabelece uma sequência de atividades organizadas em etapas.

##### 3.1.1 Apresentação da situação: socialização com o projeto

A proposta apresentada à turma foi a elaboração de um conto social. Para tanto, pretendeu-se uma roda de conversa sobre o conceito de conto, os objetivos, características e tipos de conto. O objetivo desse momento foi diagnosticar quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero conto. Após esse momento, uma leitura compartilhada foi realizada com os alunos. Lemos dois contos: “*Um apólogo*” e “*O homem nu*”. Os alunos foram divididos em grupos de até 4 componentes para fazer a identificação de elementos básicos dos contos lidos (personagens, tempo, espaço e enredo). A leitura compartilhada objetiva a introdução do trabalho colaborativo com os alunos, uma vez que o regime de colaboração objetiva o aprimoramento de saberes e o fortalecimento das habilidades.

Após esse primeiro momento, foi feita a leitura de um terceiro conto, e a análise do gênero conto social, em relação a estrutura e características do gênero.

## Conto 1

### Um Apólogo Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma cousa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

“Para Gostar de Ler – Vol. 9 – Contos”, *Editora Ática – São Paulo, 1984, pág. 59.*

## Conto 2

### O Homem Nu

Ao acordar, disse para a mulher:

– Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

– Explique isso ao homem – ponderou a mulher.

– Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar – amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até ao embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até à campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nós dos dedos:

– Maria! Abre aí, Maria. Sou eu – chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lance da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta do seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

– Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindo lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um *ballet* grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de um lance de escada. Ele respirou, aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

– Ah, isso é que não! – fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

– Isso é que não! – repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer?

Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

– Maria! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhum cautela.

Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho.

– Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

– Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

– Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

– É um tarado!

– Olha, que horror!

– Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

– Deve ser a polícia – disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Fernando Sabino. *In: Para Gostar de Ler. Vol. 3 – Crônicas.* Editora Ática, São Paulo, 1996.

### Conto 3

#### A História de um Gari

José era uma pessoa como todas as outras. Tinha muitas dificuldades, mas nunca deixou faltar comida para sua família. Sua mulher Marta trabalhava como faxineira, e ambos ganhavam muito pouco, quase nada. Tinham três filhos e davam duro para os sustentar.

Para mais um dia de trabalho, José acordou cedo com esperanças de que o dia seria bom. Sua mulher preparou seu café, e os dois se sentaram na mesa e conversaram um pouco. Falaram sobre sua situação financeira, havia contas e pouco dinheiro. Marta estava com a cabeça baixa quase derramando lágrimas.

– O que houve Marta? – perguntou José.

– Nada não, já vai passar.

– Me diga o que aconteceu? – José estava ficando preocupado

– Vamos ter que pedir comida! Já não temos quase nada e nossos filhos estão com fome. – começaram a escorrer algumas lágrimas dos olhos de Marta. Ela e seu marido se abraçaram, ficaram em silêncio ao mesmo tempo que se olhavam.

– Tenho que ir trabalhar, Marta, já estou atrasado...

Ela fez um gesto com a cabeça e José foi para o trabalho. Foi um dia difícil como todos os outros, afinal não era nada fácil ser gari (lixeiro). As pessoas o ignoravam, xingavam e o recriminavam pelo seu trabalho.

Ao chegar em casa, José viu Marta preparando comida, que tinha ganhado de doação dos vizinhos. Ele foi tomar banho, para aliviar a tensão e depois chamou seus filhos para jantar. A comida não era muita, mas todos comiam com muita vontade, quando alguém bateu palmas:

– Oi moço! – era um morador de rua, que estava pedindo um pouco de comida.

José entrou e olhou para as panelas. Havia um resto de comida que seria a marmita para o serviço do outro dia. José olhou para o homem lá fora, tinha um rosto sofrido e roupas velhas e sujas, como ele, mas havia uma única diferença: José tinha sua família e apesar de todo sofrimento, era a coisa mais importante e preciosa de sua vida, isso era uma coisa que o homem não tinha.

– Tome moço, é tudo o que eu tenho, mas dá pra matar a fome.

– Muito obrigado! Que Deus lhe pague!

O homem foi embora, José entrou para sua casa e pensou o que tinha acontecido neste dia. Percebeu que sua família era tudo e que um dia tudo iria melhorar. Só porque e pobre não significa não ajudar os outros.

– José você tem um coração de ouro! – disse Marta, beijando seu marido.

Disponível em: <https://aluminio.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/9%C2%BA-Ano-LIPT-Conto-Social-2-Prof%C2%AA-Santana.pdf>.

### 3.1.2 Produção inicial: avaliação diagnóstica

A produção inicial é o momento em que os alunos têm seu primeiro contato com o gênero conto social. Nessa etapa os alunos leram uma crônica e a partir da temática da crônica, foi proposta a primeira produção de conto social.

Ainda na produção inicial, foi elaborada outra atividade. Dessa vez, os alunos deveriam ler o conto social “o suplício de João e Mara” e completa-lo, dando um final a ele.

Por último, os alunos analisaram o quadro “menino morto” para produzir um conto social a partir da discussão sobre a temática da pintura.

#### **Crônica 1**

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou o meu braço, falou qualquer coisa que eu não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino de Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe compra outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão. [...]

Na verdade não existem meninos De rua. Existem meninos Na rua. E toda vez que um menino está Na rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares. Assim como são postos no mundo durante muitos anos, também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

Marina Colasanti. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

#### **Conto 4**

##### **O Suplício de João e Mara**

João acordou às 04:30 hs para chegar no trabalho às 08:00 hs. Pegou quatro conduções, trabalhou até as 12:00 hs, almoçou até às 14: 00 hs e saiu do trabalho as 18:00 hs. Percorreu o percurso inverso até a sua residência, chegando por volta da meia noite. Cumprimentou a esposa,

também cansada do trabalho na fábrica, foi no quarto do filho, deu seu beijo de boa noite, tomou um banho, comeu alguma coisa e foi deitar.

João e Mara acordaram com os gritos do filho. Ele estava com muitas dores no abdômen. Eles moravam em um lugar distante, e de madrugada era impossível conseguir algum tipo de transporte. João foi à rua, tentando conseguir ajuda de alguma forma, mas ninguém parava para ele. Desesperado ele começou a gritar que seu filho estava morrendo, mas as pessoas, assustadas se negavam a auxiliar o pai em seu estado de aflição.

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2342657>. Acesso em: 02 de outubro de 2022.

Figura 3 – “Criança morta” – Cândido Portinari



Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta-da-serie-retirantes-1944-1945>.

### 3.1.3 Módulo 1: sistematizando a produção escrita

Neste módulo, foram levantados os conhecimentos da turma sobre o conto social e foi apresentada para os alunos a proposta de produção do gênero conto social nas aulas de Língua Portuguesa. Foram levantados alguns aspectos sociais provocados pela pandemia ou agravados por ela, para os alunos escolherem um aspecto social para compor sua produção escrita.

Ainda neste módulo, foi proposta uma pesquisa sobre o aspecto social escolhido.

Nesse módulo lemos o conto “trabalhadores do Brasil” e fizemos um contraponto com o quadro “os operários”.

## Conto 5

### Trabalhadores do Brasil

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto.

O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas de papel em branco, borrachas, tesoura e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima da pequena mesa, apoiando-se na pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos.

Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

-- Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

-- Aconteceu alguma coisa?

-- Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

-- Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

-- Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

-- E os meninos?

-- Mamãe está com eles.

-- Como é que você arranjou para chegar até aqui?

-- Uai, eu vim.

-- A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

-- Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

-- Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

-- Fez alguma coisa hoje, Zé?

-- Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

-- Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

-- Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

-- Mas ela não estava doente?

-- Você sabe como mamãe é.

-- E o Tonhinho?

-- Está lá.

-- O carnegão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

-- Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

- Esses pastéis.
- Oh, Zé, para que você fez isso?
- Vamos, come um.
- Você não devia ter comprado.
- Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a mastigá-lo com muito prazer.

- Come o outro, Zé.
- Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.
- Então eu vou levar ele pros meninos.
- É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se:

- Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.
- Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma. A mulher se ergueu:

- Acho que eu vou andando.
- Já vai?
- Mamãe não aguenta eles, você sabe.
- Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota de dentro do bolso do paletó e estendeu-a para a mulher.

- Volta de bonde.
- Não, Zé.
- É muito longe, criatura.
- Não.
- Ora, minha nega.

A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.

- Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca, mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

- Não chega tarde não, viu, Zé.
- Chego não.
- Você vai fazer.
- Hoje eu sei que vai melhorar.
- Vai sim, Zé. Eu seu que vai. Eu sei.

A mulher se afastou rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

*Wander Piroli. A mãe e o filho da mãe: e a máquina de fazer amor. BH: Leituras, 2009.*

Figura 4 – “Operários” – Tarsila do Amaral



Fonte: <http://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/view>

#### 3.1.4 Módulo 2: a estrutura do conto: o enredo

Nesta etapa da sequência didática, os alunos apresentaram suas pesquisas e, a partir delas, foi discutida a elaboração do texto, como o recorte do tema, a fim de definir o enredo que estruturaria os acontecimentos do conto.

#### 3.1.5 Módulo 3 e 4: a estrutura do conto: os personagens, o tempo e o espaço

Nos módulos 3 e 4, foi pensada a construção dos personagens, do tempo e do espaço, com atenção à caracterização do cenário e do ambiente. Os alunos criariam o perfil dos personagens, o tempo e o espaço para a elaboração do conto social coletivo. Para tanto, os grupos retornaram ao enredo definido, a fim de contextualizar a história no espaço-tempo e definir o(s) personagem(s).

### 3.1.6 Módulo 5: a escrita do conto social

Neste módulo, os grupos iniciariam seu processo de escrita, escrevendo a primeira versão de seus contos sociais. A proposta foi fazer uma exposição oral, uns para os outros, sobre aquilo que definiram para a produção escrita, baseando-se em tudo que foi estudado nos módulos anteriores.

### 3.1.7 Módulo 6 e 7: reescrita da produção inicial

Nos módulos 6 e 7 os alunos apresentaram os contos escritos para o processo de revisão e orientação para a reescrita. Os alunos foram orientados, entre outras coisas, a observar se a estrutura e as características de um conto social constam na produção escrita analisada, além de observar se a linguagem está adequada ao enredo proposto.

### 3.1.8 Produção final: produção escrita de um conto social

A produção final foi a concretização do trabalho realizado com os alunos. Esta etapa objetivou depreender se os alunos absorveram os conceitos abordados ao longo do trabalho, pondo em prática as noções sobre o gênero que foi estudado. Os alunos realizaram várias atividades acerca do gênero conto social, conheceram as características do gênero e observaram que o conto social é um texto que aborda questões das minorias na sociedade. Dessa forma, os alunos apresentaram seus contos finalizados.

### 3.2 Resultados alcançados

A pesquisa almejava adequar a prática docente às necessidades dos educandos e trabalhar em prol do desenvolvimento da capacidade escrita dos alunos, possibilitando autonomia no processo de produção de textos, dando a eles não somente a capacidade de produzir textos formais que não firmam as regras da norma culta da língua, como também possibilitar, através dos conteúdos produzidos, a reinserção no processo de ensino/aprendizagem, a fim de que os alunos consigam se adequar novamente ao ambiente escolar, ao processo de ensino/ aprendizagem e à relação professor/ aluno.

A ideia que se pretendeu desenvolver neste trabalho foi a de que a produção escrita na escola vai além de reproduzir regras técnicas de um determinado gênero e que a partir de trabalhos com produção de texto, o aluno é capaz de desenvolver proficiência na escrita, melhorando sua capacidade de se apropriar dos recursos linguísticos aos quais tem acesso nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, as atividades que compuseram o trabalho foram significativas, possibilitando que o aluno tivesse uma escrita livre para produzir seu texto e que a partir dela conseguisse perceber as regularidades e irregularidades da língua e soubesse como pô-las em uso em suas práticas de linguagem.

Ademais, também se almejou, com este trabalho, acolher novamente os alunos no ambiente escolar, com a proposta de atividades que promovessem a interação entre os alunos, a fim de que as dificuldades de aprendizagem fossem superadas.

Ao final do processo, pretendeu-se que os conteúdos produzidos pelos alunos pudessem ser reunidos e compilados em uma única produção que leve o nome da turma como um trabalho feito em parceria ao longo do ano letivo de 2022.

Todo o percurso do trabalho deveria ser pautado na sequência didática elaborada, todavia o percurso prático das atividades não pode ser seguido na íntegra, uma vez que o desenvolvimento das aulas seguiu o desempenho e interesse dos alunos.

### 3.2.1 Implementação e resultados da proposta interventiva

Conforme mencionado anteriormente, a proposta de trabalho apresentada aos alunos foi a elaboração de contos sociais, e para atingir tal objetivo, uma sequência didática de trabalho foi pensada para a organização das atividades. Entretanto, apesar do produto final ter tido como resultado a produção de um conto social, o caminho percorrido sofreu algumas alterações, devido aos entraves encontrados para elaboração das atividades.

A organização das atividades que compunham a sequência didática começou a ser pensada, tão logo o se constatou a dificuldade dos alunos com a produção escrita. Após o diagnóstico feito, chegou-se a conclusão de que as atividades se desenvolveriam ao longo do 2º semestre letivo de 2022, uma vez que ao longo de todo o 1º semestre estavam sendo implantadas nas turmas da educação municipal estratégias de avaliação diagnóstica e recomposição da aprendizagem, devido às perdas do período pandêmico. Além disso, os alunos da turma estudada não tinham, em um primeiro momento condições de se envolverem em um projeto de produção escrita sem a revisão de habilidades prévias.

Dado o cenário, as atividades referentes à sequência didática descrita na seção anterior começaram a ser desenvolvidas a partir de agosto de 2022. As aulas de Língua Portuguesa da unidade escolar são distribuídas em 6 tempos semanais de 50 minutos cada.

Uma das grandes dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades foi o interesse dos alunos e a frequência em sala de aula.

Apesar de as turmas serem compostas de uma média de 40 alunos em cada, a infrequência deles era grande. Parte da carga horária semanal da disciplina ocorria às sextas-feiras e isso levava os alunos a não estarem presentes na unidade escolar. Em alguns dias a frequência ficava em torno de 30% somente. Outro fator relacionado a frequência era o rodízio de alunos, já que muitas vezes o aluno que participava das atividades em uma semana, faltava as próximas duas semanas, inviabilizando a continuidade dos trabalhos.

Além do fator frequência, houve a questão do desinteresse de muitos alunos. Ainda que houvesse um número considerável de alunos na aula, muitos não

realizavam as atividades, ou quando realizavam, não havia empenho nas produções.

Apesar dos entraves, foi dado início às atividades.

### 3.2.1.1 Dados da apresentação da situação

Inicialmente, foi proposta uma roda de conversa com o objetivo de resgatar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de gêneros narrativos, incluindo conceitos do gênero textual conto, além de salientar conhecimentos gerais adquiridos pelos alunos ao longo da sua formação.

Esta etapa foi dividida em duas partes: na primeira, houve uma explanação sobre o ato de narrar e foram apresentadas aos alunos as características do gênero conto, sua estrutura e os diversos tipos de conto. Nessa etapa foi realizada com os alunos a leitura de contos, para identificar seus elementos e características. Para tanto, os alunos foram divididos em grupos de trabalho, cada qual com 3 membros. Foi feita a leitura de dois contos distintos para reconhecimento do gênero. Foi utilizado o conto “Um apólogo” e “O homem nu”.

Na segunda parte desse momento inicial, com os alunos já divididos em grupos, foi apresentado um conto social extraído da internet intitulado “A história de um gari”. Após a leitura e identificação dos elementos da narrativa, foi iniciado um debate acerca do tema abordado no texto, a fim de levar os alunos a entender o porquê tal texto poderia ser denominado conto social. A participação dos alunos nesta etapa não foi muito interativa, entretanto, foi possível levantar algumas hipóteses sobre condições sociais, inclusive relacionando-as com consequências da pandemia de Covid-19, assunto algumas vezes abordado ao longo do ano letivo.

### 3.2.1.2 Dados da produção inicial

Dando início a etapa de produção de textos, algumas atividades foram propostas. A produção inicial dos alunos teve o objetivo de investigar não só a

criatividade dos alunos, mas também observar o que eles haviam apreendido sobre contos, mas especificamente o conto social. Para realizar essa primeira atividade, foi feita a leitura da crônica “De quem são os meninos de rua?” e após algumas perguntas sobre a compreensão do texto, foi proposta uma produção de texto. O objetivo da proposta era que os alunos se apropriassem do assunto abordado na crônica e, a partir dele, criassem um conto social com mesma temática, pondo em prática o que aprenderam sobre a estrutura de um conto.

Durante a apresentação da proposta de produção inicial, os alunos mostraram certa apreensão com a possibilidade de ter que escrever, fazendo perguntas como: “precisa escrever uma página inteira?”, “Pode fazer em casa?”, “você vai ler tudo?”, “vai valer nota?”. Respondidas todas as indagações, os grupos começaram a produzir. Durante a produção, foi possível perceber que em alguns grupos, apenas um membro produzia, enquanto os demais nada faziam. Outra parcela de alunos não chegou a concluir a atividade, ou nem a iniciar a produção. Ao fim da aula, poucos foram os alunos que concluíram a atividade. Foi possível perceber que alguns alunos apresentaram dificuldades em entender a temática que envolve um conto social.

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos, em um novo encontro com a turma, foram retomados os conceitos sobre conto social, relacionando o assunto com o texto produzido pelos alunos na aula anterior. Posteriormente foi apresentada uma nova proposta de produção. Dessa vez, os alunos receberam um conto social incompleto, chamado “O suplício de João e Mara”. O objetivo da proposta foi fazer com que os alunos desenvolvessem a imaginação e concluíssem o conto. Pretendeu-se, ao propor essa atividade, que os alunos percebessem a temática social abordada no texto e conseguissem dar segmento ao texto, concluindo-o a partir de seu conhecimento sobre o tema na sociedade. Os alunos apresentaram ainda dificuldades tanto na organização do texto, quanto na temática proposta, no entanto, concluíram a produção e apresentaram, uns para os outros, o que foi produzido.

Após essa produção, uma nova atividade foi proposta. Desta vez, os alunos deveriam observar a imagem do quadro “menino morto” de Cândido Portinari e elaborar um conto social, baseado na análise da imagem e no debate realizado na sala sobre a temática. Essa proposta foi pensada, a fim de que os alunos se apropriassem melhor dos conceitos e da temática do gênero. Novamente os alunos

produziram textos e os aspectos relativos ao gênero conto foram trabalhados, mas a participação dos alunos na produção escrita não foi significativa.

### 3.2.1.3 Dados do módulo 1

Depois desse momento de produção inicial, foi apresentada aos alunos a proposta de produção de contos sociais produzidos por eles nas aulas. Inicialmente, seriam levantados na sala de aula alguns aspectos sociais e os alunos escolheriam um deles para dar início ao processo de produção textual, mas diante da apatia da turma, ficou evidente que os alunos necessitavam de um direcionamento mais específico para dar início ao processo. Assim, ficou definido que os contos sociais produzidos pelos grupos estariam relacionados à profissões.

Definido o tema central que embasaria as produções, iniciou-se a apresentação da proposta de produção. Os alunos leram o conto “Trabalhadores do Brasil” e analisaram o quadro “Operários” de Tarsila do Amaral. A escolha desses textos justifica-se pela temática que seria abordada nos textos dos alunos. Então, além da leitura do conto, os alunos tomaram conhecimento do contexto de criação do quadro, para que pudessem fazer relações entre ambos. Na leitura compartilhada do conto social, realizada em sala de aula, foi problematizada a estruturação do enredo do texto, para que cada grupo visualizasse uma estrutura básica de enredo para começar a produção de seus próprios textos.

Para escrever seus textos, os grupos deveriam escolher uma profissão, pesquisar sobre ela, entrevistar um profissional da área escolhida para se apropriar de informações pertinentes à narrativa que seria criada e criar um plano de texto com seus personagens e enredo.

### 3.2.1.4 Dados do módulo 2

O próximo passo da sequência didática desenvolvida foi a apresentação da pesquisa feita e do plano de texto. Essa etapa não obteve êxito, já que os alunos

não realizaram as pesquisas sobre as profissões escolhidas para serem abordadas em seus contos. Dessa forma, separei os grupos e de modo individual, debati cada profissão escolhida, tratando de condições de trabalho, remuneração, visibilidade na sociedade, entre outros pontos relevantes que pudessem embasar a elaboração do plano de texto, o enredo e personagens do conto social que produziriam.

A partir desse momento, os alunos deveriam começar a pensar nos enredos de seus textos a fim de criar o perfil dos personagens, o tempo e o espaço em que a narrativa se situaria.

#### 3.2.1.5 Dados do módulo 3 e 4

Essa etapa, compreendida entre os módulos 3 e 4 da sequência didática foi de muita dificuldade, pois os alunos não conseguiam organizar um enredo básico para desenvolver o conto. Muitas vezes foi preciso intervenção, para que o plano de texto fosse organizado pelos grupos.

#### 3.2.1.6 Dados do módulo 5

Depois de superadas as dificuldades, os grupos começaram a escrever seus contos. Os grupos escreveram a primeira versão de seus contos sociais. Alguns conseguiram produzir e apresentar a primeira versão do conto na aula. Outros grupos deixaram para finalizar na aula seguinte. O problema nesta etapa foi que alguns alunos que começaram a produzir a primeira versão, faltavam nas aulas seguintes, então ficou inviável manter a ideia primordial deste módulo da sequência didática que era a leitura compartilhada e correção coletiva.

A princípio os grupos organizados deveriam manter a mesma formação, mas não foi o que aconteceu. Como a ausência dos alunos nas aulas era grande, devido ao dia da semana em que elas ocorriam, entre uma semana e outra os grupos ficavam desfalcados ou até totalmente ausentes, inviabilizando a leitura e a correção compartilhada e dificultando o processo de reescrita dos textos. Era como se toda

semana, o trabalho de produção tivesse que ser reiniciado, pois os grupos precisavam ser reorganizados. Em alguns momentos, o texto iniciado em um momento anterior não retornava para a sala de aula.

### 3.2.1.7 Dados do módulo 6 e 7

Dada a dificuldade de concluir a sequência didática, tal qual ela foi pensada, foram feitas alterações no plano inicial de correção e reescrita, para adaptação à realidade que se apresentava. Em vez de leitura compartilhada, os grupos que finalizavam os textos faziam uma leitura individual e após eu fazia as devidas considerações e apontamentos nos textos, para que os alunos pudessem reescrever suas produções.

### 3.2.1.8 Dados da produção final

A concretização do trabalho ocorreu com a produção final dos alunos, quando, depois de três ou quatro versões reescritas do texto, percebeu-se que a narrativa já estava esgotada.

Nesta etapa, muitos alunos já não estavam mais participativos como no início da proposta da sequência didática. Esse desinteresse pode ser justificado pelas rupturas ocorridas no processo, uma vez que o número de faltas dos alunos nas aulas fez com que muitos deles não participassem de todas as etapas.

Dessa forma, não foi possível realizar um evento que encerrasse o processo de produção escrita com os alunos, como uma exposição, ou sarau, por exemplo. O calendário de avaliações e demais eventos da unidade escolar também dificultaram a organização de um momento externo à sala de aula para uma apresentação dos trabalhos.

Os contos concluídos foram apresentados na sala de aula e utilizados como atividade avaliativa do 3º trimestre letivo de 2022.

### 3.2.2 Resultados alcançados: produção escrita, avaliação e reescrita

A produção escrita referida nesta seção trata dos contos sociais produzidos pelos alunos a partir das propostas organizadas pela metodologia da sequência didática para a produção de textos no 9º Ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa descrita no bojo desta dissertação.

A utilização da sequência didática da escola de Genebra foi uma alternativa para desenvolver as atividades que antecederam a produção do texto de forma sistemática.

Os textos produzidos ao longo da pesquisa foram escritos em sala, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para avaliar os textos e suas versões reescritas foram considerados aspectos linguísticos como ortografia e sintaxe, aspectos textuais como coesão, coerência e conhecimentos dos elementos do gênero textual em questão.

De maneira geral, dentre os alunos que participaram das atividades, grande parte conseguiu ao final do processo, apresentar um conto social, atendendo à característica principal do gênero que é tratar de temas do cotidiano.

Ao longo do processo de reescrita, a organização das ideias, aspectos ortográficos e sintáticos foram sendo aprimorados, bem como a organização dos parágrafos do texto.

No que se refere à criatividade da escrita das narrações, os alunos apresentaram dificuldades para desenvolver personagens, tempo, espaço, diálogos, ao longo dos textos.

Para fins de exemplificação, foram selecionados alguns textos produzidos pelos grupos de alunos em sua versão inicial e final.

Nos textos a seguir, é possível observar os apontamentos acima.

Figura 5 - Produção inicial do grupo A

A realidade dos enfermeiros

Em um dia normal, Thais acorda às 04h 30 da manhã, pega as suas coisas e vai direto ao ponto de ônibus para pegar a condução para chegar ao hospital, onde trabalha. Assim que chega lá ela começa a fazer uma de suas muitas obrigações, que é fazer as visitas aos quartos dos pacientes. Quando ela terminou as visitas, foi direto para a cozinha do hospital pegar a comida para alimentar os pacientes. Thais tinha acabado de servir os pacientes quando a enfermeira chefe mandou ela ir trocar os curativos dos mesmos.

Era 11h: 40 da manhã quando ela percebeu que ainda não tinha tomado café da manhã, e provavelmente não teria tempo para tomar. Houve um intervalo de 10 minutos entre os pacientes que ela conseguiu almoçar. Para a sua felicidade, quando foi chegando à tarde ela recebeu os exames positivos de um dos pacientes, então ela foi direto ao quarto dele lhe dar alta.

Faltava 10 minutos para acabar seu turno, quando Thais começou a arrumar as suas coisas para poder ir para casa, contudo antes dela conseguir ir embora, chegou um pai desesperado no hospital pedindo ajuda, pois seu filho estava passando muito mal, então Thais foi imediatamente atender eles, foi que seu turno ainda não tinha acabado oficialmente. Mesmo ela dando os medicamentos necessários o menino não melhorava de fato nenhum, então Thais teve que interná-lo e com isso ela também teve que fazer plantão, perdendo assim o compromisso de assistir filme com a sua família, quando chegasse do trabalho.

Na manhã seguinte, assim que chegou no serviço, Thais foi direto verificar o menino, ele estava bem melhor e foi podendo ir para casa. Assim que os pais terminaram de arrumar as coisas do quarto, os médicos e Thais entraram na sala e eles foi foram logo agradecendo os médicos por ter ocorrido o filho deles e Thais ficou em um canto da sala triste e caladíssima, pois sabia verdadeiramente que de imediato foi ela que ajudou o menino, mas os pais se esqueceram, assim como o resto da sociedade.

Figura 6 - Produção final do grupo A

A realidade dos enfermeiros

Em mais um dia normal de trabalho, Thair acordou às 04h 30 da manhã, arrumou suas coisas e foi direto ao ponto de ônibus para pegar a condução para chegar ao hospital Antônio Pedro, onde trabalha como técnica de enfermagem.

Logo que chega ao trabalho, já começa a agitação. São muitas obrigações: Conferir as medicações, dar banho nos pacientes, atender pacientes novos, preencher relatórios de prontuários. Thair mal termina de fazer as primeiras tarefas do dia e já vem a 2ª etapa: a alimentação dos pacientes.

Quando acabou o período de almoço dos pacientes, já chega a enfermeira chefe com mais tarefas para Thair:

- Thair encerra a alimentação e vai trocar o curativo do paciente do leito 5 e 8, que já está no fim.
- Tá, tá, m<sup>de</sup> Sotima, respondeu Thair, já exaurida ao meio-dia.

A rotina de técnicas de enfermagem não é fácil. É muito trabalho e pouca valorização.

Já passara de 13h e Thair se deu conta de que não conseguira almoçar. Em um intervalo entre uma ordem e outra, ela conseguiu engolir qualquer coisa.

Para a sua felicidade, quando foi chegando à tarde, ela recebeu os exames positivos de um dos pacientes, o seu Arnaldo, que estava há dois dias internado, depois de um infarto.

Saltaram 10 minutos para acabar seu turno, e finalmente aquele dia estava acabando, Thair começou a arrumar as suas coisas para ir para casa, contudo antes dela conseguir ir embora,

chegaram uns pais desesperados ao hospital pedindo ajuda, pois seu filho estava passando muito mal, então Thair foi imediatamente atendê-los, já que seu turno ainda não tinha acabado oficialmente.

Foi um atendimento difícil. O menino chegou com uma forte crise de bronquite e mesmo com todos os procedimentos, o menino não melhorava de jeito nenhum, por isso teve que ser internado. Thair ficou no hospital, mesmo após o fim de seu plantão, perdendo assim o compromisso com a sua família, quando chegasse do trabalho. Já não muito tempo, Thair havia perdido muitos pacientes com insuficiência respiratória devido a covid. Ela não queria pedir aquele menino.

Na manhã seguinte, ouviram que chegaram novos exames do menino, Thair foi direto verificar como ele estava, o menino estava bem melhor e já poderia ir para casa.

Ouviram que os pais terminaram de arrumar as coisas do garoto, o médico e Thair entraram na sala e eles já foram logo agradecendo os médicos por ter resuscitado o filho deles e Thair ficou em um canto da sala triste e calada, pois sabia verdadeiramente que, de imediato, foi ela quem ajudou o menino, mas os pais se esqueceram, ouviram como o resto da sociedade.

Não era a 1ª vez que seu esforço no trabalho era esquecido pelos pacientes que atendia. Ela já estava acostumada. Era só mais um dia normal de trabalho.

O grupo A optou por abordar a profissão dos enfermeiros e relatar no conto produzido a realidade de um dia de trabalho nesta área. Nota-se que em relação ao tamanho do texto, houve um desenvolvimento entre a primeira e a última versão do conto produzido, o que demonstra uma evolução criativa.

Também é possível perceber que o texto inicial não apresenta problemas ortográficos, entretanto, há problemas de concordância e de progressão textual que não aparecem na versão final do conto produzido, já que o texto passou por um processo de rescrita.

Figura 7 - Produção inicial do grupo B

Um tocador de viola em Capaxabana vai todos dias para a morada sua com sua amiga para tocar violão e violina, na final do dia em quando acaba o movimento eles dividem a dinheiro e se despedem. Talia toca a violão, aprendeu na sua antiga escola na cidade sua, Talia busca atenção e felicidade nas coisas de sua família. Rodrigo toca violina e vive sua com a mãe, aprendeu a tocar com seu pai, toca para ajudar sua mãe com as despesas, a sentimento de estar ali sua é quase como não ser visto, ele realmente a serem visíveis no escola em na própria sala. Não serem vistos não é o problema, o verdadeiro problema é não ganhar tanta dinheiro na final do dia para ajudar sua família toda, é como ter seu objetivo na sua frente mas não consegue alcançá-la, especialmente para Rodrigo, que precisa muita da dinheiro, talvez, se todos se colocassem no lugar dos dois, tudo se resolveria, mas não é culpa dos pais, talvez estão com pressa ou esqueceram a carteira em casa, todos esses pensamentos não ajudam de não se envolverem uma pessoa, mas de quebrá-la, principalmente com pessoas como os dois, com uma situação como esta, os dois não podem sentir de de si.

Figura 8 - Produção final do grupo B

Todos os dias dois artistas das ruas de Copacabana vão à mesma rua para tocar saxofone e violonino. No final do dia, ou quando acaba o movimento, eles dividem o dinheiro e se despedem. Fábio toca o saxofone. Aprendeu na sua antiga escola no 8º ano. Fábio busca felicidade e atenção de sua família. Rodrigo toca violino e vive só com a mãe. Aprendeu a tocar com seu falecido pai e toca para ajudar sua mãe com as despesas.

O sentimento de estar nas ruas é quase como não ser visto, não voltam a serem ~~visíveis~~ visíveis na escola ou na própria casa. Não serem ~~visíveis~~ visíveis não é o problema. O verdadeiro problema é não ganhar tanto dinheiro no final do dia para ajudar a família. É como ter seu objetivo na mão frente, mas não conseguir agarrá-la, principalmente para ~~ele~~ Rodrigo, que precisa muito do dinheiro. Ele vai cedo para escola. À tarde vai para o centro tocar com o amigo. Ele segue os passos do pai, que também tocava.

Eles já foram assaltados uma vez uma senhora os enganou e roubou suas economias fingindo ser uma cega e pedindo seu dinheiro.

Uma vez, eles foram em um local diferente para tocar, mas era um local privado e quase foram presos, tiveram que correr da polícia foi a primeira vez que aconteceu.

Talvez, se todos se colocassem no lugar dos dois, tudo se resolveria, mas não é culpa das pessoas, talvez tenham pressa ou tenham esquecido a carteira em casa, todos esses pensamentos não capazes de não só intrinsecar uma pessoa, mas de quebrá-la, principalmente com jovens como os dois, com uma situação como essa, os dois não podem sentir dor de si.

O grupo B tratou em seu conto do trabalho informal dos artistas de rua. A escolha dessa profissão para o tema do conto social foi muito interessante, uma vez que é uma profissão não vista na cidade em que os estudantes residem e estudam.

Inicialmente, podemos perceber que, além do tamanho do texto apresentar uma evolução considerável da produção inicial para a produção final, a organização dos parágrafos evoluiu na produção final. Enquanto o texto inicial é escrito em um único bloco, sem diferenciação de parágrafos e com uma pontuação problemática, pois o texto é todo separado por vírgulas e não pontos, a versão final do texto é apresentada com parágrafos definidos e uma pontuação adequada.

No que tange à ortografia, na versão final ainda há desvios da norma culta como na palavra “família” no fim do 2º parágrafo que aparece sem acento, ou na palavra “situação”, grafada com /c/ no lugar de /s/ no fim do texto.

Também se observa um problema de concordância verbal no início do penúltimo parágrafo quando é utilizada a forma "forma em" no lugar de "foram a".

É interessante notar que o conto do grupo B não apresenta título, embora os contos apresentados nas aulas durante a sequência didática apresentassem títulos.

Figura 9 - Produção inicial do grupo C

Mas, um dia eu acordei às 7:30 Para ir trabalhar  
 eu trabalho em um mercado, sendo atendente de  
 caixa. minha vida é complicada como a maioria  
 das mulheres. Porém tento viver minha vida normalmen-  
 te, como todas as outras. Porém também tenho um sonho  
 de ser médica veterinária, quero cumprir o meu sonho  
 mas não é tão fácil assim, preciso me focar  
 nos estudos, mas também preciso trabalhar. Já  
 tenho 20 anos e já estou com o ensino médio completo  
 e quero ser reconhecida como uma incrível médica  
 veterinária, não como uma atendente de caixa coisa  
 que é meio difícil, porém quero conseguir, eu  
 agradeço o emprego que eu tenho, mas é muito  
 complicado o que eu tenho que fazer todo dia,  
 como clientes grossos que me depreciam todo dia  
 como se eu não fosse ninguém, só pelo fato  
 de eu ser gorda aprendiz, além que eu não  
 faço meu trabalho direito, mas acredito eu  
 sou o meu melhor, trato toda mundo assim  
 por mais que seja uma cobrança eu gosto de  
 fazer o que eu quero que fazedor comigo, agora  
 só quero ser uma médica perfeita e dedicar  
 toda minha vida a faculdade. Eu tenho meus  
 pais que me apoiam em tudo, porém não  
 tem uma condição financeira tão boa, por  
 isso que tenho meu emprego para pagar  
 minha faculdade, já estou com 3 meses de  
 salário acumulado, eu sei, quase 4 mil  
 estou estuda para conseguir uma bolsa  
 de estudos de 100% e entrar em uma facul-  
 dade pública. Espero conseguir, mas por  
 enquanto vou atenc de meu irmão e  
 continuo trabalhando e aguentando firme  
 para cumprir com minha meta.

Figura 10- Produção final do grupo C

Mas um dia eu acordo às 7:30 para ir trabalhar. Eu trabalho em um super mercado como atendente de caixa. Minha vida é complicada como a maioria das vidas, porém tento vivê-la normalmente, como todas as outras pessoas.

Tenho o sonho de ser médica veterinária e quero realizar o meu sonho, mas não será tão fácil assim. Preciso pagar meus estudos, mas também preciso trabalhar, meus pais sempre me ajudaram com tudo, porém eles não têm uma boa condição financeira. Quero entrar em uma faculdade pública para isso. Tenho que estudar muito.

Já tenho 20 anos e já vou com o mesmo meio completo e quero ser conhecida como uma incrível médica veterinária e não como uma atendente de caixa. Eu agradeço o emprego que eu tenho, mas é muito complicado aqui eu tenho que passar todo dia.

Clientes grossos que me desprezam como se eu não fosse ninguém só pelo fato de eu ser jovem optendo acham que eu não faço meu trabalho direito, sou obrigada a lidar com situações desconfortáveis, como assédios constantes, humilhações e até mesmo fazer coisas que não é da minha função. Mas acredito que dou o melhor, trato todos bem, pois gosto de fazer o que eu quero que façam comigo.

Ser dependente de caixa é muito difícil cada dia é uma situação ruim diferente. Certo dia no atendimento a um cliente o código do produto não estava cadastrado. Eu não tire culpa, pois cadastrar códigos não depende de mim, mas clientes não querem saber esses detalhes. Eu fui humilhada pelo cliente e depois de tudo, ganhei assistência da gerência. São situações difíceis, mas preciso suportar, para realizar meu sonho. Preciso do dinheiro que ganho.

Já estou com 3 meses de salário acumulado, ou seja, quase 4 mil reais, mas eu moro com meus pais então tenho que dar um dinheiro para ajudar a pagar as contas de casa, mas eu com muito prazer. Meus pais sempre me deram amor e até o dia da minha morte vou retribuir esse amor.

Espero conseguir entrar na faculdade pública mas, por enquanto vou pagar os meus estudos e continuar trabalhando e aguentando firme para cumprir minha meta.

O conto do grupo C abordou a rotina de atendente de supermercado. Assim como o grupo B, este grupo não deu um título ao seu conto.

No aspecto ortográfico, a produção inicial apresenta alguns desvios da norma padrão. Encontram-se muitas palavras sem acentuação adequada (às, é, médica, veterinária, incrível, só, já), além de grafia incorreta (desprezam, seja, façam).

Também foi observada a organização do texto em um bloco único, sem parágrafos e a vírgula em lugar de pontos.

Quanto aos aspectos relativos ao gênero conto, o texto de adequa as características do gênero.

A produção final apresenta parágrafos definidos e pontuação adequada, dando progressão ao texto. Ainda é possível observar na versão final alguns defeitos no aspecto de acentuação.

É importante notar que a versão final do texto foi escrito com uma variação de grafia. Isso se explica pelo fato de a produção ser feita em grupo. Em alguns grupos, os membros se dividiram na função de escrever o texto produzido. Assim, o texto final do grupo C apresenta uma grafia diversificada, representando a produção colaborativa.

Comparando as versões iniciais e finais dos exemplos analisados acima, pode-se perceber que a proposta de ensino de produção de conto social contribuiu para aprimorar não só aspectos textuais como linguísticos nos textos dos alunos envolvidos no processo. Observou-se que ao longo do processo de escrita e reescrita, o texto inicial apresentou desvios da norma culta e também da organização e estruturação textual. A relação entre a teoria e a prática foi fundamental para que fosse observada a evolução dos textos nos aspectos mencionados.

De modo geral, os alunos que participaram do início ao fim das etapas da sequência didática conseguiram obter uma melhora na produção de texto. As atividades de cada módulo permitiram ao aluno expandir sua linguagem, seu conhecimento sobre o mundo, além de levar o aluno a adquirir competência de compreender e produzir textos de forma autônoma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento descrito nesta dissertação mostra que abordar a produção de textos na escola não é uma tarefa fácil, mas é necessária. A escola tem a função de formar sujeitos capazes de dominar não só a competência leitora, mas também levar os alunos a prática da escrita, refletindo sobre sua organização coerente e coesa, obedecendo às normas gramaticais, para interagirem em sociedade. Não obstante, o cumprimento dessa função, que já era difícil, tornou-se ainda mais complexa após a adoção emergencial da modalidade remota de ensino, devido a pandemia causada pelo coronavírus, o *SARS-CoV-2*.

As aulas à distância trouxeram muitos prejuízos à educação brasileira e o impacto causado por esse período remoto ficou evidente, quando as escolas voltaram a receber os alunos. O déficit de aprendizagem foi assustador. As dificuldades se apresentavam tanto em compreensão leitora, quanto na escrita. Foi diante do cenário descrito que a presente dissertação se pautou. As contribuições teóricas de Bunzen (2006), Nóbrega (2015), Bakhtin (1997), Geraldi (1997, 2011, 2013), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, foram fundamentais para a elaboração do presente estudo.

A produção textual deve ser significativa para o aluno, para despertar seu interesse no processo de ensino-aprendizagem da competência escrita. Produzir textos não deve ser pautado apenas na escrita do aluno e na correção do docente, sem haver interação e trocas. A produção de texto deve estar associada a um processo que inclui planejamento, escrita, reescrita, compreensão leitora e apropriação de estruturas e organização textuais, além de domínio da gramática para assegurar a relação entre competência escrita e linguística.

Dessa forma, a posição de defender o ensino de produção textual pautada em um processo, baseou-se na proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz, a partir de uma pesquisa-ação, conceituada por Tripp, elaborando uma proposta de produção escrita, sistematizando as teorias de ensino de língua portuguesa no gênero conto.

A escolha do tipo textual narrativo como pano de fundo para o ensino de produção escrita com a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz, não foi

arbitrária. Narrativas podem incentivar à produção escrita, já que são usadas no cotidiano, em situações comunicativas em diversas experiências humanas.

Sequências didáticas são relevantes para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que enumeram etapas sequenciais e progressivas de propostas de atividades.

A proposta de intervenção desta pesquisa foi a elaboração de um conto social, adotando a organização em módulos proposta pela sequência didática de Schneuwly e Dolz.

Os resultados obtidos com a aplicação da proposta de ensino apresentada no bojo deste trabalho revelam que ela é pertinente para o ensino de produção de texto, podendo ser uma alternativa de ensino de produção escrita diferente das metodologias utilizadas por muitos docentes. O trabalho com textos e gêneros textuais nas aulas de língua materna pode ser um recurso altamente relevante no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Entretanto, não se podem desconsiderar as particularidades dos sujeitos da pesquisa, já que adversidades podem surgir e alterar os resultados em cada contexto de ensino, bem como exigir a reestruturação dos módulos da sequência didática.

No que tange a proposta de ensino descrita nesta dissertação, as atividades descritas nos módulos foram reelaboradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Os motivos que justificam esse desvio no caminho relacionam-se a infreqüência dos estudantes, desinteresse pelo desenvolvimento das atividades, dificuldades de elaboração, organização e exposição de ideias relativas à temática proposta para produção, além de fatores externos à sala de aula, como calendário letivo, feriados, entre outros.

Assim, é importante destacar que a proposta de ensino que embasou a presente dissertação e originou o relato da aplicação da sequência didática não é um esquema a ser seguido, mas uma sugestão de trabalho docente para o ensino da produção escrita.

Nessa perspectiva, busquei adequar a prática docente às necessidades dos educandos e trabalhar em prol do desenvolvimento da capacidade escrita dos alunos.

Tendo em vista essas considerações, vislumbro possibilidade de a pesquisa apresentada nesta dissertação, assim como o relato dos resultados obtidos,

contribuir para direcionar a proposta de ensino de língua portuguesa a partir do ensino de produção textual dos estudantes.

Creio que as práticas docentes tal qual a descrita contribuam para superar as defasagens de aprendizagem que se apresentam atualmente no contexto escolar. Por isso, difundir pesquisas com o princípio metodológico aqui demonstrado é uma forma oportuna de oportunizar a aprendizagem aos protagonistas do processo: os alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 10 de Dezembro de 2020. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 5 de Agosto de 2021. Brasília, 2021.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CONTO. *Conto*. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.html>. Acesso em: 4 Jun. 2022.
- DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água*, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERNANDES, Márcia. CONTO. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conto/>. Acesso em: 4 Jun. 2022.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-24.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE Cidades*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-bonito/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE Cidades*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-bonito/panorama>. Acesso em: 16 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/questionario-censo-escolar-2020/index.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

NÓBREGA, Maria José. *Como eu ensino ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, 2020.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópio*, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011. Disponível em:

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução do russo de Jasna Paravich Sahran. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1984.

RIO BONITO. *Referencial Curricular para a Educação Básica*. 2023.

RIO BONITO. Secretaria de Educação. *Conteúdo Programático*. 2019 [mimeo].

SARTEL, Marcelo. Conto. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes.html>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SIGNIFICADOS. *Características do conto*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/conto>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. *Revista do GELNE*, Natal, RN, v. 19, n. 2, p. 33-48, jul./dez. 2017.

SILVA, Thaís Cristófaró. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: UNESP. *Cadernos de formação: Alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Itália. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A – Caderno pedagógico



**Desenvolvimento da escrita**

**Caderno Pedagógico  
de  
Língua Portuguesa**

**9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental**

Querido estudante,

Este caderno pedagógico foi produzido para você desenvolver ainda mais as suas habilidades no aprendizado de Língua Portuguesa. Ele foi elaborado com o objetivo de ensinar você a escrever cada vez melhor, transmitindo suas ideias com clareza e assim, aos poucos, perceber o quanto isso é importante pra você se tornar um cidadão consciente.

Ao longo deste caderno pedagógico, você encontrará atividades que exercitam sua produção escrita, tendo como foco a produção de contos sociais que narrem histórias de vida cotidiana dos trabalhadores brasileiros, suas angústias, sonhos e dificuldades.

As atividades foram pensadas e preparadas com cuidado e carinho. Espero que você ganhe o mundo evoluindo em imaginação e criatividade.

Professora Viviane Faria

## ATIVIDADE 1

### TROCANDO IDEIAS

- Para iniciarmos, vamos falar um pouco sobre alguns tipos de textos.
  - Vocês sabem a diferença entre narração, descrição e dissertação?
  - Se narração é todo texto falado ou escrito que tem por objetivo relatar algo, qual é a diferença entre os diversos textos narrativos existentes?
  - Vamos falar sobre um texto narrativo específico: o conto.
  - Vamos ler dois contos.

#### Conto 1

**Um Apólogo**  
*Machado de Assis*

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

“Para Gostar de Ler – Volume 9 – Contos”, Editora Ática – São Paulo, 1984, pág. 59.

## Conto 2

### O HOMEM NU

Ao acordar, disse para a mulher:

– Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

– Explique isso ao homem – ponderou a mulher.

– Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar – amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até ao embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até à campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nós dos dedos:

– Maria! Abre aí, Maria. Sou eu – chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lance da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta do seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

– Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindo lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um *ballet* grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de um lance de escada. Ele respirou, aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

– Ah, isso é que não! – fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

– Isso é que não! – repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer?

Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

– Maria! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhum cautela.

Ouvia que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho.

– Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

– Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

– Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

– É um tarado!

– Olha, que horror!

– Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

– Deve ser a polícia – disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

(FERNANDO SABINO. In: *Para Gostar de Ler. Vol. 3 – Crônicas*. Editora Ática, São Paulo, 1996)

## APROFUNDANDO O CONHECIMENTO

➤ Agora que você já sabe um pouco sobre o conto, vamos aprofundar seus conhecimentos.

- Leia o conto abaixo.

### A HISTÓRIA DE UM GARI

José era uma pessoa como todas as outras. Tinha muitas dificuldades, mas nunca deixou faltar comida para sua família. Sua mulher Marta trabalhava como faxineira, e ambos ganhavam muito pouco, quase nada. Tinham três filhos e davam duro para os sustentar.

Para mais um dia de trabalho, José acordou cedo com esperanças de que o dia seria bom. Sua mulher preparou seu café, e os dois se sentaram na mesa e conversaram um pouco. Falaram sobre sua situação financeira, havia contas e pouco dinheiro. Marta estava com a cabeça baixa quase derramando lágrimas.

– O que houve Marta? – perguntou José.

– Nada não, já vai passar.

– Me diga o que aconteceu? – José estava ficando preocupado

– Vamos ter que pedir comida! Já não temos quase nada e nossos filhos estão com fome. – começaram a escorrer algumas lágrimas dos olhos de Marta. Ela e seu marido se abraçaram, ficaram em silêncio ao mesmo tempo que se olhavam.

– Tenho que ir trabalhar, Marta, já estou atrasado...

Ela fez um gesto com a cabeça e José foi para o trabalho. Foi um dia difícil como todos os outros, afinal não era nada fácil ser gari (lixeiro). As pessoas o ignoravam, xingavam e o recriminavam pelo seu trabalho.

Ao chegar em casa, José viu Marta preparando comida, que tinha ganhado de doação dos vizinhos. Ele foi tomar banho, para aliviar a tensão e depois chamou seus filhos para jantar. A comida não era muita, mas todos comiam com muita vontade, quando alguém bateu palmas:

– Oi moço! – era um morador de rua, que estava pedindo um pouco de comida.

José entrou e olhou para as panelas. Havia um resto de comida que seria a marmitta para o serviço do outro dia. José olhou para o homem lá fora, tinha um rosto sofrido e roupas velhas e sujas, como ele, mas havia uma única diferença: José tinha sua família e apesar de todo sofrimento, era a coisa mais importante e preciosa de sua vida, isso era uma coisa que o homem não tinha.

– Tome moço, é tudo o que eu tenho, mas dá pra matar a fome.

– Muito obrigado! Que Deus lhe pague!

O homem foi embora, José entrou para sua casa e pensou o que tinha acontecido neste dia. Percebeu que sua família era tudo e que um dia tudo iria melhorar. Só porque e pobre não significa não ajudar os outros.

– José você tem um coração de ouro! – disse Marta, beijando seu marido.

(Disponível em: < <https://aluminio.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/9%C2%BA-Ano-LIPT-Conto-Social-2-Prof%C2%AA-Santana.pdf>>)

- Quem são os personagens do conto?
- Em que tempo e espaço se passa a narração?
- De que trata o conto lido? Em relação ao tipo, o conto se encaixa na categoria de conto social? Comente.

## **ATIVIDADE 2**

### **TROCANDO IDEIAS**

➤ Você provavelmente já viu pelas ruas das cidades, principalmente das grandes metrópoles, crianças vivendo nas ruas.

- Como são essas crianças?
- Elas vivem sozinhas? Em que condições?
- O que provavelmente leva as crianças a irem para as ruas?

### **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO**

- Leia o texto.

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou o meu braço, falou qualquer coisa que eu não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino de Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe compra outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão. [...]

Na verdade não existem meninos De rua. Existem meninos Na rua. E toda vez que um menino está Na rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares. Assim como são postos no mundo durante muitos anos, também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

Marina Colasanti. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

O texto lido é uma crônica que trata de crianças de rua, promovendo uma reflexão sobre o assunto.

- 1) Há um acontecimento diário mencionado no texto. Qual é?
- 2) Qual é a reação da autora em relação ao acontecimento?
- 3) A autora apresenta diferença entre menino de família e menino de rua. Qual é?
- 4) Qual é a opinião da autora sobre os meninos de rua?

## PRODUZINDO UM TEXTO

- A partir do texto lido e das discussões feitas, elabore um conto social, com mesma temática, pondo em prática o que aprenderam sobre a estrutura de um conto.

## ATIVIDADE 3

### RELEMBRANDO CONCEITOS

- Durante os nossos últimos encontros, temos falado sobre contos.
  - O que é um conto?

- Quais são as características determinantes para uma narração ser definida como conto?
- Os contos são textos narrativos com alguns elementos específicos que determinam algumas categorias de conto. Quais as categorias de conto que conhecemos?
- Quais as diferenças entre os tipos de conto?

## PRODUZINDO UM TEXTO

- O texto abaixo é um trecho de um conto social. Leia-o e continue a história que está incompleta

### O suplicio de João e Mara

João acordou às 04:30 hs para chegar no trabalho às 08:00 hs. Pegou quatro conduções, trabalhou até as 12:00 hs, almoçou até às 14: 00 hs e saiu do trabalho as 18:00 hs. Percorreu o percurso inverso até a sua residência, chegando por volta da meia noite. Cumprimentou a esposa, também cansada do trabalho na fábrica, foi no quarto do filho, deu seu beijo de boa noite, tomou um banho, comeu alguma coisa e foi deitar.

João e Mara acordaram com os gritos do filho. Ele estava com muitas dores no abdômen. Eles moravam em um lugar distante, e de madrugada era impossível conseguir algum tipo de transporte. João foi à rua, tentando conseguir ajuda de alguma forma, mas ninguém parava para ele. Desesperado ele começou a gritar que seu filho estava morrendo, mas as pessoas, assustadas se negavam a auxiliar o pai em seu estado de aflição.

(STEINDORFER, Rick. O suplicio de João e Mara. Disponível em:  
<https://www.recantodasletras.com.br/contos/2342657>)

## ATIVIDADE 4

### TROCANDO IDEIAS

- O conto social é uma categoria de conto que trata das dificuldades de grupos sociais desprivilegiados, das minorias, denunciando injustiças sociais.
  - Observe a imagem.



- A imagem que você está observando é uma tela feita pelo pintor Cândido Portinari. O nome da pintura é “Criança morta” e foi pintada em 1944. Que sentimentos ela desperta em você?
- Quem são, provavelmente, as personagens representadas na pintura? O que eles estão fazendo?
- Analise o cenário representado na pintura.
- O que está sendo retratado na pintura representa uma cena realista?
- O nome da pintura é “Criança morta”. Levante hipóteses: Quais podem ter sido as razões para a morte da criança?

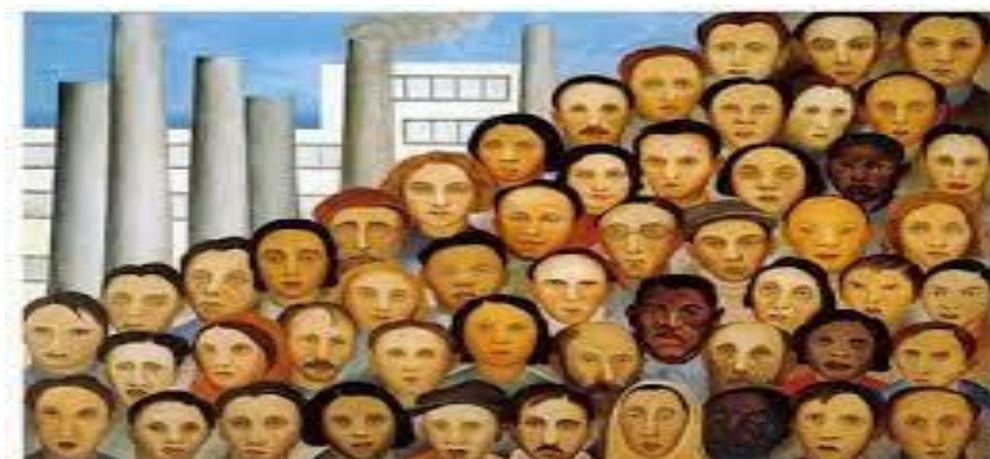
## PRODUZINDO UM TEXTO

- Elabore um conto social, baseado na análise da imagem e no debate realizado sobre a temática.

## ATIVIDADE 5

### TROCANDO IDEIAS

- Observe a imagem abaixo.



- A imagem acima chama-se “Operários”. É uma pintura de Tarsila do Amaral. O quadro retrata cinquenta e um operários. Tarsila imortaliza em seu quadro as feições dos trabalhadores. O quadro “Operários” foi pintado um pouco após a grande crise econômica de 1929, que abalou o mundo. No Brasil, reinava o período da Era Vargas e o quadro é um retrato da industrialização paulistana.

### CRUZANDO IDEIAS

- Leia o conto social abaixo.

#### Trabalhadores do Brasil

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto.

O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas de papel em branco, borrachas, tesoura e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima da pequena mesa, apoiando-se na

pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos.

Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

-- Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

-- Aconteceu alguma coisa?

-- Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

-- Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

-- Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

-- E os meninos?

-- Mamãe está com eles.

-- Como é que você arranjou para chegar até aqui?

-- Uai, eu vim.

-- A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

-- Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

-- Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

-- Fez alguma coisa hoje, Zé?

-- Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

-- Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

-- Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

-- Mas ela não estava doente?

-- Você sabe como mamãe é.

-- E o Tonhinho?

-- Está lá.

-- O carnegão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

-- Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

-- Esses pastéis.

-- Oh, Zé, para que você fez isso?

-- Vamos, come um.

-- Você não devia ter comprado.

-- Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a mastigá-lo com muito prazer.

-- Come o outro, Zé.

-- Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.

-- Então eu vou levar ele pros meninos.

-- É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se:

-- Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.

-- Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma.

A mulher se ergueu:

-- Acho que eu vou andando.

-- Já vai?

-- Mamãe não aguenta eles, você sabe.

-- Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota de dentro do bolso do paletó e estendeu-a para a mulher.

-- Volta de bonde.

-- Não, Zé.

-- É muito longe, criatura.

-- Não.

-- Ora, minha nega.

A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.

-- Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca, mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

-- Não chega tarde não, viu, Zé.

-- Chego não.

-- Você vai fazer.

-- Hoje eu sei que vai melhorar.

-- Vai sim, Zé. Eu seu que vai. Eu sei.

A mulher se afastou rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

*(Wander Pirolí. A mãe e o filho da mãe: e a máquina de fazer amor. BH: Leituras, 2009.)*

1. Qual é o principal evento narrado nesse conto?
2. As personagens conversam pouco, porém algumas ações revelam o sentimento que poderia existir entre elas.

- a) Qual é, provavelmente, esse sentimento?
- b) Que atitudes dos personagens sugerem que eles tem esse sentimento? Descreva-as.

**3. Releia este trecho:**

*“-- Não houve mesmo nada? – tornou o homem. -- Claro que não, Zé. Eu vim à toa. [...] -- A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa. -- Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui. [...] -- Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem. -- Eu sei, mas me deu vontade.”*

- a) O que o homem tem a intenção de dizer à mulher, ao repetir que ela não deveria ter ido até a praça?
- b) A mulher afirma que sua visita não foi motivada por nenhum problema. O que a teria levado até lá?
- c) O fato de a visita da mulher não ter sido motivada por um problema reforça ou contradiz o sentimento que, possivelmente, as personagens alimentam uma pela outra? Explique.

**4. Releia estas passagens.**

*I – Ela [...] fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.*

*II – O homem [...] esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.*

*III – O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel.*

- a) A comunicação entre as personagens, nesses trechos, acontece por meio de um gesto específico. Qual?

**5. Analise as circunstâncias em que acontece o encontro das personagens.**

- a) Em que horário do dia deve ter ocorrido? Em que você se baseia para concluir isso?

- b) Quantos trabalhos o homem tinha feito até aquele momento?
  - c) As personagens dizem que o dia vai melhorar, ou seja, que Zé vai ter mais trabalho. Elas se baseiam em algum dado objetivo para prever isso? Explique.
6. A vida das personagens do conto é marcada pela pobreza. Para cada item a seguir, anote as informações do texto que comprovam isso.
- a) Meio de transporte utilizado pela mulher.
  - b) Aparência das personagens.
  - c) Maneira como a mulher se veste.
  - d) Ocupação do homem.

## ATIVIDADE 6

### PRODUZINDO UM TEXTO

- Ao longo das aulas, temos falado sobre o conto social. Lemos, analisamos e produzimos contos para nos apropriarmos da estrutura, características e temática.

Agora é a sua vez. Você deverá escolher um tema pertinente a um conto social. A partir do tema, deverá organizar um plano de texto, organizando enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Após elaborar seu plano de texto, deverá iniciar a produção de seu conto social.

Para auxiliar na escolha do tema, seu texto deverá estar relacionado à profissões.

- **Construindo um conto social**

Você criará um conto social abordando algum ponto sobre uma profissão desvalorizada, marginalizada na sociedade.

- O enredo:
  1. Por que vocês escolheram essa profissão?
  2. Que situação pretendem abordar sobre essa profissão ao longo do texto?
  3. Como é esse profissional (características físicas, emocionais, sua moradia, sua família, sua história de vida)?
  4. Onde se passará a história (em casa, no trabalho, no caminho para o trabalho, no caminho de casa, em uma festa...)?
  
- **Os personagens**

Você deverá fazer **uma entrevista a esse profissional escolhido** (pode ser ao vivo, pode ser por telefone, whatsapp, etc) para conhecer aspectos de sua vida.

As seguintes perguntas podem ser feitas:

1. Há quantos anos exerce essa profissão?
2. Por que escolheu essa profissão?
3. Você é feliz, satisfeito com sua profissão?
4. Gostaria de fazer outra coisa, caso fosse possível?
5. Como é sua rotina para ir e voltar do seu trabalho?
6. A que horas acorda para ir trabalhar e a que horas vai se deitar?
7. Como é um dia de trabalho exercendo sua profissão?
8. Qual foi a melhor experiência que já viveu no trabalho?
9. E a pior?
10. Como é sua rotina de lazer quando não está trabalhando?

A partir das perguntas feitas, comece a pensar na construção da sua história, baseados nas informações obtidas.

## **ATIVIDADE 6**

### **TROCANDO IDEIAS**

- Esta atividade tem o objetivo de avaliar como está o andamento do plano de produção de texto, proposto na atividade anterior.

## **ATIVIDADE 7**

### **PRODUZINDO UM TEXTO**

- O objetivo desta atividade é a apresentação da primeira versão do conto produzido.

## **ATIVIDADE 8**

### **PRODUZINDO UM TEXTO**

- O objetivo desta atividade é a apresentação da versão reescrita do conto produzido, após as correções e adaptações propostas.

## **ATIVIDADE 9**

### **PRODUZINDO UM TEXTO**

- O objetivo desta atividade é a apresentação de mais uma versão reescrita do conto produzido, após as correções e adaptações propostas.

## **ATIVIDADE 10**

### **PRODUZINDO UM TEXTO**

- O objetivo desta atividade é a apresentação da versão final do conto produzido.