ROSANGELA VALACHINSKI GANDIN

É POSSIVEL APRENDER A ESCREVER TEXTOS NARRATIVOS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo curso de Pós-graduação em Educação – Linha de pesquisa: Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Drª Verônica Branco

CURITIBA
2013

Catalogação na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gandin, Rosangela Valachinski
É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental? / Rosangela Valachinski Gandin – Curitiba, 2013.
143 f.

Orientadora: Profª. Drª. Verônica Branco
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Textos - Produção. 2. Leitura - Crianças - Ensino Fundamental. 3.Pratica de ensino. 4. Escritos de crianças. I.Título.

CDD 372.623

Às minhas filhas Rafaela e Raissa.
Aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

AGRADECIMENTO

À Deus, pela vida e proteção.

Aos meus pais pelo carinho e amor com que me educaram.

A minha família, Rubens, Rafaela e Raissa, pelo apoio e carinho que recebi.

A prof.ª Drª Verônica Branco, pelo apoio, paciência e orientação.

Aos professores, Gilberto de Castro, Marta Morais da Costa, Sandra Regina Kirchner Guimarães e Tânia Stoltz, por terem contribuído para o desenvolvimento do estudo.

Aos amigos e colegas Mayra Taiza Sulzbach e Valdir Frigo Denardin pelo apoio recebido para cursar as disciplinas do curso.

As amigas e colegas Ione Maria Aschidamini, Luciana Ferreira, Andreia Assmann Pettres pelo apoio, colaboração e compartilhamento das ações extensionistas do Mundo Mágico da Leitura desenvolvido no município de Matinhos, ações que auxiliaram na escolha do tema pesquisado.

A pedagoga da rede municipal de Matinhos, Ivoneide Zaror de Souza, pela amizade e pelo apoio.

Ao Conselho Diretivo do Setor Litoral da UFPR, pela aprovação do afastamento parcial para cursar o mestrado.

A equipe de bolsistas e voluntários do programa de extensão universitária PROEC 108/12 O Mundo Mágico da Leitura, pelo apoio.

Aos servidores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Matinhos, pelo apoio em ter recebido o presente estudo.

A direção, aos coordenadores pedagógicos, aos professores e as crianças que participaram deste estudo.

A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

VYGOTSKY, 2000, p. 333

RESUMO

O presente estudo procurou responder a questão de como as crianças do 3º ano do ensino fundamental podem aprender a produzir textos narrativos em uma proposta de intervenção. O objetivo principal era avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da produção de textos narrativos, a partir de uma proposta de intervenção sócio-interacionista, que empregou atividades de leitura, de escrita, de re-escrita, de análise linguística e material lúdico, como estratégias de ensino. Participaram da pesquisa 42 crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, provenientes de família com baixo poder aquisitivo e pouco acesso à cultura, tendo o rádio e a televisão como os principais meios de comunicação e que estavam matriculadas em duas turmas do 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Matinhos, Estado do Paraná. As crianças foram divididas em dois grupos: um de intervenção e outro como grupo controle. A intervenção foi realizada em três etapas: a primeira delas constou de uma avaliação diagnóstica, com todos os participantes. A segunda, de intervenção propriamente dita, foi realizada só com os 18 alunos que compunham o grupo de intervenção. A terceira etapa, a de avaliação somativa, foi realizada com todas as crianças dos dois grupos. Na primeira e na terceira etapa, após recapitulação oral, as crianças foram convidadas a escrever e a reescrever o texto da história Chapeuzinho Vermelho. A avaliação diagnóstica serviu para classificar o nível de desenvolvimento de escrita alfabética de todas as crianças. Já a avaliação somativa, para determinar os avanços conseguidos pelas crianças na produção textual. A segunda etapa, sessão de intervenção propriamente dita, ocorreu, em duas semanas sucessivas, totalizando 20 horas de atividades, distribuídas em 9 sessões. Nas sessões foram trabalhados textos de histórias conhecidos na oralidade - A pequena sereia, A bela adormecida e Cinderela - utilizando-se de estratégias que contemplaram: leitura com mediação, leitura dramatizada, análise de textos por parágrafo, produção textual em partes, utilização de fichas de conteúdo, materiais lúdicos como quebra-cabeça e fantoches sobre os textos trabalhados e cantinho da leitura. A análise das produções de textos das crianças que participaram da 1ª e da 3ª etapa, 13 crianças do grupo controle e 9 do grupo de intervenção, constatou que todas as produções de textos classificadas como de nível de escrita silábico-alfabético e de nível de escrita alfabético, das crianças do grupo de intervenção, apresentaram considerável evolução da primeira para a segunda produção. O que não ocorreu com as crianças do grupo controle, com exceção de uma criança, que apresentou evolução. Tal resultado confirma as hipóteses desse estudo e indica que o conjunto de estratégias utilizadas podem ser empregadas como estratégias de ensino de textos narrativos para as crianças que apresentem razoável domínio da escrita alfabética, ou seja, apresentem nível de desenvolvimento da escrita silábico-alfabética e alfabética.

Palavras chave: Leitura. Metodologia de ensino. Produção de textos narrativos.

ABSTRACT

The present study aimed to answer the question of how Elementary school children from the third year can learn to produce narrative texts in an intervention proposal. The main objective was to evaluate the development of learning in the narrative texts production, as from a social interactionist proposal of intervention, which applied Reading, writing and re-writing activities, as well as linguistic analysis and ludic material as Reading teaching strategies. Participants in the research were 42 children from seven to twelve years old, coming from a low income family and little access to culture, having the radio and television as main communication means and being enrolled in two third-year classes of Elementary School from a State school of Matinhos, state of Parana. The children were divided in two groups: one of intervention and the other of control. The intervention was done in three steps: the first one consisted in an diagnostic evaluation,with all the participants. The second step, of intervention itself, was performed with only the eighteen students who made part of this group. The third stage, the summative evaluation, was performed with all children from the two groups. In the first and third steps, after oral recapitulation, the children were invited to write and re-write the text of the story "The Little riding red hood". The diagnostic evaluation served to classify the level of alphabetic writing development of all children. Regarding the summative evaluation, it served to determine the progress made by children in the textual production. The second step, intervention section itself, occurred in two succetive weeks totaling twenty hours of activities, distributed in nine sections. In these section story texts were worked, such as:" The little mermaid'," Sleeping Beauty" and "Cinderella"- using strategies wich contemplated: mediation Reading, dramatized Reading, text analysis by paragraph, textual production in parts, content forms, ludic material such as puzzle and puppets about the worked texts and the Reading corner. The production texts analysis of children who took part in the first and third steps, thirteen children from the control group and nine from the intervention group, found that all the production of texts classified as syllabic alphabetic level and writing-alphabetic level, from the intervention group children, showed considerable progress from the first to the second production. This did not happen with control group children, with one exception from a child who showed progress.Such result confirms the hypothesis of this study and indicates that the set of strategies of narrative texts to children that show reasonable This result confirms the hypothesis of the study and indicates that the set of strategies may be employed as teaching strategies of narrative texts for children who show reasonable control of alphabetic writing, ie, present level of development of writing alphabetic-syllabic and alphabetic .

Keywords: Reading. Teaching methodology. Production of narrative texts.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 - Leitura dialética..... 37

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Cantinho da leitura..... 75
Fotografia 02 - Tecido com bolsões e etiqueta..... 76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Estágio de desenvolvimento da fala para Vygotsky..... 45
Quadro 02 - Características da fala egocêntrica e da fala interior..... 46
Quadro 03 - Exemplo da sequência didática para o ensino de textos narrativos..... 53
Quadro 04 - Exemplo de ensino da leitura utilizando a sequência didática proposta por Solé (1998)..... 59
Quadro 05 - Exemplo de projeto mensal de ensino de produção de texto narrativo..... 63
Quadro 06 - Modelo de ficha estrutura do texto narrativo..... 67
Quadro 07 - Modelo de ficha de verbos utilizados na produção de texto narrativo..... 67
Quadro 08 - Modelo de ficha de conectores para o texto narrativo..... 67
Quadro 09 - Textos colocados nos bolsões do cantinho da leitura..... 77
Quadro 10 - Níveis ou categorias de Produção de texto narrativos..... 81
Quadro 11 - Produção de texto das crianças do grupo de intervenção classificadas no nível de escrita pré-silábico..... 82
Quadro 12 - Produção de texto das crianças do grupo de intervenção classificadas no nível de escrita silábico-alfabético..... 84
Quadro 13 - Produção de texto da criança I-15 do grupo de intervenção classificada no nível de escrita alfabético..... 86
Quadro 14 - Produção de texto da criança I-16 do grupo de intervenção classificada no nível de escrita alfabético..... 87
Quadro 15 - Produção de texto da criança I-05 do grupo de intervenção classificada no nível de escrita alfabético..... 90
Quadro 16 - Produção de texto da criança I-12 do grupo de intervenção classificada no nível de escrita alfabético..... 92
Quadro 17 - Nível de classificação da produção de texto do grupo de intervenção..... 93
Quadro 18 - Produção de texto das crianças do grupo controle classificadas no nível de escrita pré-silábico..... 94

Quadro 19 - Produção de texto das crianças C-09 e C-24 do grupo controle classificadas no nível de escrita silábico-alfabético.... 95
Quadro 20 - Produção de texto das crianças C-10 e C-12 do grupo controle classificadas no nível de escrita alfabético..... 96
Quadro 21 - Produção de texto da criança C-16 do grupo controle classificada no nível de escrita alfabético..... 97
Quadro 22 - Produção de texto da criança C-19 do grupo controle classificada no nível de escrita alfabético..... 98
Quadro 23 - Produção de texto da criança C-01 do grupo controle classificada no nível de escrita alfabético..... 99
Quadro 24 - Produção de texto da criança C-03 do grupo controle classificada no nível de escrita alfabético..... 100
Quadro 25 - Produção de texto da criança C-08 do grupo controle classificado no nível de escrita alfabético..... 101
Quadro 26 Produção de texto da criança C-18 do grupo controle classificado no nível de escrita alfabético..... 102
Quadro 27 - Produção de texto da criança C-21 do grupo controle classificado no nível de escrita alfabético..... 103
Quadro 28 - Nível de classificação da produção de texto do grupo controle..... 104
Quadro 29 - Imagens de personagens para construção de fantoche..... 119
Quadro 30 - Texto a pequena sereia para leitura dramatizada..... 126
Quadro 31 - Ficha estrutura de texto narrativo..... 127
Quadro 32 - Ficha texto semi-vazio..... 128
Quadro 33 - Ficha texto semi-vazio para leitura e colagem de partes do texto..... 129
Quadro 34 - Ficha conectora da situação problema..... 130
Quadro 35 - Ficha conectora de partes da trama..... 130
Quadro 36 - Ficha de conectores encontrados nos textos narrativos..... 131
Quadro 37 - Textos com lacunas para preencher a pequena sereia..... 131
Quadro 38 - Textos com lacunas para preencher cinderela..... 132
Quadro 39 - Ficha de avaliação formativa de cadeia coesiva..... 133
Quadro 40 - Ficha de cadeia coesiva..... 134

Quadro 41 - Ficha de atividade de cadeia coesiva..... 134
Quadro 42 - Quebra-cabeça do texto a pequena sereia..... 135
Quadro 43 - Ficha de avaliação formativa de cadeia coesiva..... 136
Quadro 44 - Livro para pintar e identificar a estrutura do texto a pequena sereia..... 137
Quadro 45 - Livro para pintar e identificar a estrutura do texto a bela adormecida..... 139
Quadro 46 - Lista dos livros presentes no cantinho da leitura..... 140
Quadro 47 - Cenas do texto chapeuzinho vermelho..... 142

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Renda familiar dos participantes da pesquisa..... 68

Tabela 02 - Nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelas crianças do grupo controle e de intervenção..... 69

Tabela 03 - Frequência na avaliação diagnóstica e na avaliação somativa.. 70

Tabela 04 - Nível de desenvolvimento da escrita alfabética do grupo de intervenção..... 71

Tabela 05 - Distribuição das crianças em duplas nas sessões de intervenção..... 73

Tabela 06 - Frequência dos participantes nas sessões de intervenção..... 74

Tabela 07 - Nível de desenvolvimento da escrita alfabética do grupo controle..... 93

LISTA DE SIGLAS

IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEC	-	Pró- reitoria de Extensão e Cultura
SEED	-	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SMEEC	-	Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Matinhos
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
ZDP	-	Zona de desenvolvimento proximal ou potencial ou mediato

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **16**

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA 19

1.2 HIPÓTESES 20

1.3 OBJETIVOS 21

2 REVISÃO DE LITERATURA **23**

2.1 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE NARRATIVAS... 23

2.1.1 O olhar da Pedagogia Tradicional, da Escola Nova e da Histórico-Crítica a respeito do ensino da leitura e da escrita 23

2.1.2 Enfim, o que é um texto? 27

2.1.3 O que trata o Gênero textual e o aspecto tipológico narrar? 33

2.1.4 Como a reconstrução da significação textual acontece em crianças.... 35

2.1.5 Como as estratégias metacognitivas e cognitivas contribuem no Desenvolvimento da leitura 38

2.2 ENSINO DA LEITURA COM INTERPRETAÇÃO E DA ESCRITA DE NARRATIVAS 43

2.2.1 Sequência didática de leitura proposta por Isabel Solé 47

2.2.2 Sequência didática de produção de texto proposta por DOLZ e Colaboradores 49

2.2.3 As pesquisas nacionais sobre leitura e produção de narrativas 54

2.2.4 Práticas de ensino e aprendizagem que contribuem para o letramento. 57

2.2.4.1 Contribuições de Emília Ferreira, de Ana Siro e de Josette Jolibert para aprendizagem do letramento 62

3 METODOLOGIA **68**

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES **81**

4.1 Critérios de análise da produção textual das crianças do grupo de intervenção e do grupo controle 81

4.2 Análise da produção textual das crianças do grupo de intervenção 82

4.3 Análise da produção textual das crianças do grupo controle 93

4.4 Discussão dos resultados 104

5 CONCLUSÃO 107

5.1 Conclusão a partir da análise dos resultados..... 107
5.2 Considerações finais..... 108
REFERÊNCIAS..... 110
ANEXOS..... 116
APÊNDICES..... 124

1 INTRODUÇÃO

Trabalhando como pedagoga desde 2002 em escolas técnicas e tecnológicas e na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, por muitas vezes, ouvi no discurso dos professores que os estudantes, calouros, apresentavam dificuldades para interpretar e produzir textos solicitados durante as aulas e que, por sua vez, tais dificuldades residiam na ausência do hábito de ler, resultando desta maneira rendimento insatisfatório nas disciplinas em que se encontravam matriculados.

Preocupação idêntica aos dos professores universitários, encontrei no de por ocasião de reunião realizada para estabelecer as diretrizes de trabalho durante o ano de 2010, no projeto de extensão 527/09 – "O mundo mágico da leitura: o reencantamento do hábito de ler na construção da cidadania"[1] em uma escola municipal de Matinhos que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. O mesmo discurso está presente entre os professores que participaram nos cursos de formação continuada que a pesquisadora vem ministrando desde 2007.

Nas observações *in loco* realizadas durante as ações do projeto de extensão, no ano de 2010, envolvendo 330 crianças entre 7 e 12 anos de idade, matriculadas no ensino fundamental, séries iniciais, de uma escola municipal no município de Matinhos[2], verificou-se que as crianças esperavam ansiosamente pelas atividades desenvolvidas semanalmente: ouvir a leitura de uma história, interagir durante a contação de histórias ou no teatro de fantoche, realizar leitura individual e coletiva de contos, lendas, tirinhas, quadrinhos e na re-leitura das obras, uma participação significativa ao responder, oralmente, as perguntas realizadas após as atividades.

Os professores participantes do projeto, quatorze no total, no final do ano letivo de 2010 afirmaram que as ações desenvolvidas contribuíram para que as crianças procurassem mais os livros ou pediam para eles fazerem a leitura dos livros. [3]

Tendo percebido a necessidade de auxiliar os professores dos anos iniciais do

---

[1] A pesquisadora é um dos autores do projeto e vêm desde a implantação do mesmo, ou seja, 2009 atuando na coordenação do projeto.

[2] O projeto de extensão atende, também, Centro Municipal de Educação Infantil em Matinhos.

[3] As informações sobre o resultado das atividades do projeto de extensão, encontram-se no relatório anual de atividades realizadas durante o ano de 2010, entregue à Pró-reitoria de extensão e cultura da UFPR e no artigo sob o título A literatura infantil em foco nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Revista Trilhas Pedagógicas, v.2, 2012.

Ensino Fundamental a trabalharem com a leitura e escrita de forma mais eficaz, optei por um dos gêneros textuais apontado como o mais adequado para as crianças desse nível escolar: texto narrativo.

As narrativas – gênero textual priorizado - foram organizadas a partir da estratégia de leitura proposta pela autora Isabel Solé (1998) considerando que os pré-leitores preferem livros com pouco texto e mais imagens, pois o pensamento sincrético e a imaginação infantil estão mais presentes nessa fase do desenvolvimento do pensamento.

De acordo com a autora Glória Pondé (1985) é recomendável indicar leituras de narrativas imaginárias com o texto impresso em tipo caixa alta, para criança em processo de alfabetização. Nessa etapa, os contos e lendas poderão contribuir com o desenvolvimento moral de crianças na terceira infância, por meio da leitura introspectiva e de narrativas de aventura, pois nessa fase o livro não é mais visto como brinquedo, porque cede lugar à fruição da palavra.

E ainda conforme Kato (1987) crianças que têm vivências de ouvir ou de contar suas próprias histórias poderão ter maiores possibilidades de produzir textos escritos de acordo com a composição das peças teatrais ou narrativas, sendo que essa última é considerada como gênero discursivo que realiza a transição para o discurso dissertativo, porque o desenvolvimento da escrita em crianças que mal iniciaram esse processo, apresentam a tendência de registrar o texto na mesma forma que na fala oral, por isso situações de aprendizagem a partir de narrativas contribui para:

> A nível macroestrutural, o desenvolvimento vai de uma forma expressivo-egocêntrica para formas transacionais do discurso, da mesma forma que, na linguagem oral, a criança vai da fala egocêntrica para a fala socializada mais elaborada. Dentro do gênero transacional a narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a decentração e para o hipotético. (KATO, 1987, p. 120).

Compartilham da mesma orientação, no que tange a utilização dos gêneros discursivos no processo de leitura e escrita, desde o ensino da tecnologia da escrita e o seu uso efetivo no cotidiano, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCN para língua portuguesa; as orientações pedagógicas para alfabetização e letramento, e ensino da língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental da

Secretaria Estadual de Educação – SEED do Paraná; e as Diretrizes Curriculares Municipais Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultural – SMEEC de Matinhos, porque para o Ministério da Educação – MEC:

> Para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente... Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola. (MEC, PDE, Prova Brasil, 2008, p. 19).

Portanto, para o MEC a escola é o espaço de aprendizagem por excelência para o ensino dos gêneros discursivos, e os professores, profissionais da educação, que têm a responsabilidade de propor situações de aprendizagem que favoreçam tal aprendizado. É importante que esses profissionais possuam uma grande bagagem de conhecimentos contemplados pelas ciências da Lingüística, da Psicolingüística, da Sociolinguística, da Psicologia Cognitiva, da Filosofia da Linguagem e da Educação. Essas ciências precisam estar associadas à metodologia de ensino da língua portuguesa, juntamente com a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, uma vez que essa tendência pedagógica vem direcionando o processo de ensino do estado do Paraná desde 2010, e também orienta as diretrizes curriculares do processo de ensino-aprendizagem do município de Matinhos. Elas poderão criar subsídios para que o professor possa atuar como mediador no processo de desenvolvimento da leitura, da interpretação e da escrita nos diferentes gêneros discursivos e contribuir para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - no campo da leitura e da escrita de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratando do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB , índice que representa a qualidade da educação nacional, avanços significativos foram observados na última avaliação da Prova Brasil se comparado aos índices das

edições anteriores. Em 2009 o índice alcançado pelo município de Matinhos atingiu média de 5,1 superando as médias anteriores de 4,6 obtido em 2007 e de 3,9 em 2005 e a própria média nacional do IDEB que, em 2009 registrou índice de 4,6 para as séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, o índice de Matinhos ficou abaixo da média do estado do Paraná que em 2009 foi de 5,4 para o mesmo nível educacional.

Apesar da evolução dos índices, a melhora real ainda não é significativa, porque esses índices informam que as crianças ao completarem a 4ª série fundamental dominaram apenas 51% da leitura e da compreensão dos conhecimentos em língua portuguesa e matemática esperado para esse nível educacional.

Ao compatibilizar os índices do IDEB com o discurso dos professores e com as observações empíricas, é possível inferir, hipoteticamente, que há lacunas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva da compreensão leitora dialética e de seu uso efetivo na realidade concreta, apesar dos professores participantes do projeto de extensão representarem apenas 5,6% do universo dos 250 professores que atuam no ensino fundamental da rede pública de Matinhos. Torna-se importante então, pesquisar as ciências que poderão auxiliar o saber-fazer no ensino da leitura e da escrita nos diferentes gêneros discursivos, metodologia, sequências didáticas e experiências nacionais e internacionais no campo do letramento, para posteriormente, se possível, em conjunto com os professores da rede municipal, elaborar situações de aprendizagem que permitam, desde a educação infantil, desenvolver a compreensão leitora e a produção de textos de uso efetivo no cotidiano.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A avaliação nacional realizada pelo MEC/INEP denominada Prova Brasil, aplicada pela primeira vez em 2005, tem como objetivo avaliar as habilidades de leitura e compreensão em língua portuguesa e a habilidade de resolução de problemas na área da matemática.

Procedimentos de Leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no

processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística, compõem os seis tópicos da matriz de referência de língua portuguesa da Prova Brasil que, por sua vez, possui 15 descritores para avaliar as habilidades de leitura e interpretação dos seis tópicos.

Como já dito, a média obtida em 2009 pelo município de Matinhos é de 5,1 e a meta projetada para atingir em 2021 é de 6,1, isto é, 250 professores que atendem 2587 crianças matriculadas nas 09 escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e 150 professores que atuam nos 11 centros municipais de educação infantil que, por sua vez, atendem 880 crianças, precisam elevar num prazo de 10 anos, 10 pontos no índice do IDEB, ou seja, melhorar significativamente as habilidades de leitura de diversos gêneros do discurso e seu efetivo uso social, bem como a capacidade de resolução de problemas matemáticos, cuja interpretação leitora é requisito fundamental.

Se a escola é o espaço cultural criado para a aprendizagem dos conhecimentos científicos do uso da língua materna, a questão que motiva a pesquisa é: É possível aprender a escrever textos narrativos numa relação dialógica da aprendizagem da escrita com o desenvolvimento do leitor em processo, conforme preconiza o método da leitura dialética ou interativa?

1.2 HIPÓTESES

Por acreditar que é possível aplicar metodologias de ensino centradas na relação dialógica da escrita com o desenvolvimento do leitor em processo, as hipóteses levantadas para este trabalhão são:

- Trabalhar com textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e considerando-os como conhecimentos prévios do leitor, poderá contribuir com o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler com as criança textos da literatura infantil conhecidos na oralidade, aplicando as estratégias de leitura de Isabel Solé, poderá contribuir com o desenvolvimento da escrita de textos narrativos e da compreensão do que

está nas entrelinhas do texto;

- Ler com as crianças textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o texto teatral, poderá contribuir para a compreensão da de que o texto narrativo canônico requer a existência de personagens - protagonista, antagonista e secundárias - a voz do narrador e a presença de um objeto mágico que auxilia o desenrolar da trama;
- Ler, montar quebra-cabeça e escrever elementos textuais de coesão de textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da cadeia referencial, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler e escrever por meio da técnica de Cloze textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da cadeia coesiva, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Ler, escrever e montar quebra-cabeça de partes de textos da literatura infantil conhecidos na oralidade e adaptados para o ensino da estrutura textual, poderá contribuir para a compreensão de que os textos narrativos canônicos requerem uma situação inicial, um problema a ser solucionado e uma situação final.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da produção de textos narrativos, a partir de uma proposta de intervenção sócio-interacionista, que reúne a leitura, a escrita, a re-escrita, a análise linguística e o material lúdico como estratégias de ensino nas atividades propostas.

1.3.1.1 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Construir referencial teórico sobre o tema da pesquisa, entre eles: Estratégia de leitura de Isabel Solé, textos do Círculo de Leitura Bakhtinianas, ensino de gêneros textuais na escola, textos que tratam da psicolinguística, didática do ensino da leitura e da escrita, morfologia do conto e de narrativas, etc.;
- Identificar o nível atual de conhecimento da escrita de textos narrativos de dois grupos de crianças – intervenção e controle - por meio de produção de textos, como avaliação diagnóstica;
- Propor atividades para um grupo de crianças, grupo de intervenção, de forma a contribuir para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos;
- Identificar a evolução da aprendizagem de escrita de textos narrativos, após a realização das atividades no grupo de intervenção, como avaliação somativa.
- Comparar a produção de textos narrativos do grupo de intervenção com o grupo controle, para verificar a eficácia das atividades propostas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE NARRATIVAS.

2.1.1 O olhar da Pedagogia Tradicional, da Escola Nova e da Histórico-crítica a respeito do ensino da leitura e da escrita.

No tempo em que a pedagogia tradicional teve um espaço predominante nas práticas escolares brasileiras, isto é, até meados dos anos 80 do século XX, o ato de ler significava apenas, decodificar e codificar as unidades linguísticas, como preconizavam os métodos de alfabetização sintéticos ou de processamento ascendente, ou seja, bastava apenas o estudante aprender a juntar as letras, para posteriormente ler palavras e frases e unir essas unidades linguísticas para obter o significado. O leitor nessa perspectiva era considerado como um ser passivo, como afirma Colomer e Camps:

> A concepção tradicional da leitura constituiria o que foi definido como um modelo de *'processamento ascendente'*. Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos *"níveis inferiores"* do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade lingüística (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30) Destaque das autoras.

No entanto, com o advento da pedagogia da escola nova, o leitor passa a ocupar espaço no processo de aprendizagem, tornando-se um ser ativo na leitura, empregando o modelo de leitura descendente que parte do conhecimento de mundo do sujeito para a exploração dos níveis inferiores do texto. Essa perspectiva exige que se faça constante inferência e empregue o conhecimento prévio para construir e compreender o texto, portanto, fazendo com que o leitor interagisse buscando compreender o que está e o que não está explícito, lendo, também, as entrelinhas.

De um modelo passivo, receptor de informações, o leitor passa para um modelo mais ativo no qual é exigido constante elaboração de hipóteses para no decorrer do processo de leitura, descobrir o significado do texto.

Em ambas perspectivas o modelo de leitura é colocado nos extremos. Em um dos extremos temos um leitor passivo e o professor transmissor. No outro, um leitor mais ativo embora o processo ainda esteja centrado no ensino e não na aprendizagem.

Contudo, com a introdução da pedagogia histórico-crítica[4] tem-se um novo modelo de leitura, isto é, interativa, e um processo de ensino com ponto de partida e de chegada na *prática social*, que em outras palavras significa, iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita considerando os conhecimentos que as crianças já internalizaram em outras experiências (prática social – inicial), continuar instigando-os a compreender a necessidade de adquirir novos conhecimentos por meio da problematização, seguida posteriormente de atuação de forma que sejam instrumentalizados por meio de atividades pedagógicas de leitura e escrita reais, contando ainda com avaliação formativa durante o processo, para atingir na prática social final um conhecimento re-elaborado, conforme Corazza e Gasparin:

> Entende-se o conhecimento como o movimento que parte da síncrese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora). CORAZZA, 1991, citado em GASPARIN, 2003, p. 05).

De um receptor de informações na concepção da Pedagogia Tradicional o estudante evolui para um sujeito que constrói sua aprendizagem orientado pelos recursos do contexto, pelo professor e companheiros e na Pedagogia Histórico-crítica que começa a ser empregada no Brasil, nos anos 80 do século XX, temos então, um novo modelo de

---

4 A pedagogia histórico-crítica propõe um método de ensino que possui cinco etapas. As atividades de ensino partem da prática social inicial, passando pela problematização, seguida da instrumentalização e da catarse, culminando na prática social final Para um melhor aprofundamento nessa tendência pedagógica consultar o livro Escola e Democracia de Dermeval Saviani (2003) ou Uma didática para pedagogia histórico-crítica de João Luiz Gasparin (2003).

estudante, isto é, co-responsável pelo seu processo de aprendizagem e um novo modelo de professor, um mediador, pois ambos estão distantes na prática social - inicial, apenas, porque o segundo detém o saber esquematizado de forma compreendida e científica.

Se na Pedagogia Histórico-crítica temos um estudante co-responsável pela sua aprendizagem, então, na aprendizagem da leitura e da escrita ele é considerado co-autor do texto, portanto, exigindo um novo modelo de leitura interativa ou dialética, que por sua vez, reúne os elementos dos modelos ascendente e descendente, pois na concepção interativa a utilização das experiências anteriores de leituras e escrita, de inferência, de previsão ou elaboração de hipóteses, monitoramento e integração dos novos conhecimentos são requisitados para reconstrução do significado do texto pela criança, em outras palavras:

> Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Se o Ministério da Educação – MEC coloca a escola como um espaço de excelência para o processo de ensino e a Pedagogia Histórico-crítica atribui ao professor o papel de mediador do processo de aprendizagem, em substituição ao transmissor de informações da escola tradicional e ao orientador da escola nova. O professor assume esse papel, também, no ensino da leitura e da escrita trabalhando com ações educativas na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para que o leitor em processo de formação seja capaz de ler e utilizar a escrita narrativa no seu cotidiano, porque para Vygotsky a ZDP:

> É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 112).[5]

---

[5] Por existir diferentes grafias na tradução do sobrenome do autor, adotou-se por grafar Vygotsky.

Se o trabalho do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal para que a criança possa ler e escrever narrativas de acordo com as situações do cotidiano, é porque de acordo com Soares (2010), considera-se que ser letrado, é saber utilizar as competências e habilidades da leitura e da escrita nas situações reais da vida. Ensinar a ler e a escrever, portanto, na sociedade contemporânea é preparar para multiculturalidade, para crítica, para emergência do poder local, a partir do que é significativo para o sujeito. À vista disso, o ensino da leitura e da escrita narrativa tem por finalidade ampliar os conhecimentos e a visão de mundo dos pequenos leitores e escritores e como pressuposto básico, a autonomia, que segundo o olhar de Gadotti, significa a "capacidade de autogoverno de cada cidadão" (GADOTTI, 2002, p. 312).

De acordo com Solé "a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem" (SOLÉ, 1998, p. 32). A autora destaca que a aprendizagem não é adquirida pela criança por processos mecânicos, mas por um processo complexo de interação entre o leitor e o texto de forma que exista construção de interpretações por meio de operações ou esquemas de conhecimento que permitam ao leitor estabelecer aprendizagem significativa a partir dos seus conhecimentos prévios.

Assim, se o ensino da leitura e da escrita for planejado na perspectiva de mediação no processo de aprendizagem, tem-se um passo importantíssimo para a criança aprender a ser ou agir com autonomia, conhecendo o próprio desenvolvimento das habilidades e competências da leitura e da escrita, uma vez que para Foucambert "ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa". FOUCAMBERT (2008, p. 65).

Se a leitura apresenta diversas formas e está intimamente ligada ao objetivo individual do leitor e do escritor, então partir da realidade concreta do estudante como propõe o método da Pedagogia Histórico-crítica, é permitir que o leitor/escritor aprendiz dê os seus primeiros passos para agir metacognitivamente na leitura e na escrita de narrativas.

2.1.2 Enfim, o que é um texto?

Na tendência sociocognitivista e interacional da linguagem a língua é vista como um espaço de interação, onde o falante/ouvinte ou autor/leitor são considerados sujeitos ativos no processo comunicativo, sendo o sentido do texto construído na relação autor-texto-leitor. O texto é visto sobre o prisma de interação, nunca acabado, sempre sendo construído e reconstruído pelos atores da comunicação, ou seja, de acordo com Koch o texto é "lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (KOCH, 2004, p. xii) ou ainda de troca de enunciados entre o falante/ouvinte e o autor/leitor cuja língua é empregada, conforme define Bakhtin:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Portanto, se o enunciado é construído de acordo com as intenções dos atores no ato de comunicação utilizando os conhecimentos necessários para obtenção do sentido (conhecimento de mundo, linguístico e de texto). Então, o texto não é um produto acabado dotado de significados obtidos pela soma das unidades linguísticas como pressupõe a tendência discursiva e nem portador de operações e processos cognitivos como apresentado pela tendência cognitivista, tão pouco frases isoladas que não apresentam condições de serem interpretadas podem ser considerados textos, como por exemplos os escritos de cartilhas.

De fato a construção do sentido é construída na relação entre o leitor-texto-autor, então, tem-se o texto como fruto de uma co-produção criativa entre (falante/ouvinte – autor/leitor), envolvendo vários fatores na elaboração do enunciado, que por sua vez, pode assumir característica linear ou não linear no discurso. No entanto, a interação ocorre, somente, porque o enunciado dá condições de interpretar a fala ou o escrito, seguido posteriormente de resposta, ou seja, dá condições do ouvinte e do leitor posicionar-se ativamente no processo em direção à compreensão

do que é escutado ou do que é lido, permitindo-lhe tornar-se falante ou escritor na comunicação, porque segundo Bakhtin "o primeiro e o mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *'responder a ele'*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva." (BAKHTIN, 2010, p. 280).

Enfim, Marcuschi apresenta o texto como "uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual" MARCUSCHI (2002, p. 24). Kleiman diz que o texto é "uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais" KLEIMAN (2011, p. 45) e para Koch (2004) o texto é organizado pelos movimentos de retrospecção que significa a retomada da informação e prospecção que tem a finalidade de introduzir a informação nova, apresenta uma face multi e transdiciplinar e é resultado de um processo interacional que envolve sujeitos, conhecimento e linguagem.

Portanto, admite-se que o texto é um enunciado completo que possibilita aos sujeitos da comunicação, falante/ouvinte – autor/leitor, espaço de interação e de construção de sentidos, inserida num gênero textual, que por sua vez, determina a forma como o autor irá produzir as marcas linguísticas que fornecerão as pistas para o leitor responder.

Para que um sujeito possa comportar-se ativamente no processo de construção de sentidos, é necessário conhecer as dimensões do texto, ou seja, as partes que o compõem.

As autoras Bortone e Bortoni-Ricardo (2007) organizam as dimensões textuais em: texto, infratexto, contexto e intertexto.

O texto, segundo as autoras, apresenta a coesão e a coerência como componentes textuais, sendo a segunda admitida por Koch (2006) como princípio de interpretabilidade, estando ligada à construção de sentidos.[6] A coesão é responsável pela organização textual, ou seja, pelos elos de ligação entre as unidades linguísticas que aparecem no texto explícito, ou seja, entende-se por coesão:

---

[6] Para tratar do assunto com objetividade, optou-se por manter a dimensão textual conforme proposto pelas autoras Bortone e Bortoni-Ricardo (2007) apresentando no fascículo 7, (Modos de falar/Modos de Escrever) no Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental (Pró-letramento).

> A ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. [...] a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto. (KOCH, 2006, p. 47). Destaque da autora.

A coesão é denominada sintática e gramatical quando trata da conexão entre as diferentes partes do texto (frases e parágrafos) e semântica ao referir-se à relação entre os significados dos elementos (palavras) da superfície textual. Contribui para encontrar a coerência durante a interpretação, no entanto, sozinha não atinge a compreensão.

A autora Koch (2006) classifica dois recursos de coesão textual. O primeiro corresponde ao elemento catafórico cuja unidade linguística remete a toda sequência do texto, enquanto que o segundo recurso, o elemento anafórico, remete ao enunciado anterior. O fragmento de texto extraído do livro O Picapau amarelo de Monteiro Lobato, ilustra esses dois elementos da coesão textual:

> O assanhamento da criançada subiu a cem graus, que é o ponto de fervura da água. Ficaram todos borbulhantes de alegria. Pedrinho disparou a fazer projetos de brincadeiras com Aladim e o Príncipe Codadade. Narizinho queria conversas de não acabar mais com Branca de Neve e a Menina da Capinha Vermelha. Até o Visconde lambeu os beiços, ansioso por uma discussão científica com Mr. de La Fontaine, o famoso fabulista encontrado na viagem feita ao País da Fábula. (LOBATO, 2010, p. 13).

A unidade linguística "criançada" realiza os elos de conexão com as unidades linguísticas "Pedrinho" e "Narizinho", ilustrando, assim, o conceito do elemento catafórico. As unidades linguísticas o "famoso fabulista" realiza conexão com a unidade linguística "Mr. de La Fontaine", explicitando o que vem a ser um elemento coesivo anafórico.

Entretanto, segundo Koch (2006) a coesão textual possui grupos de mecanismos que apresentam função de assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados. São eles: oposição ou contraste, finalidade ou meta, consequência, localização temporal, explicação ou justificativa e adição de agrupamentos ou ideias[7].

---

[7] Para maiores esclarecimentos, ver a leitura do livro A coesão textual de Ingedore V. G. Koch e Luiz

Destacam-se como mecanismos de coesão: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Denomina-se como mecanismo de referência, os elementos, pessoal, demonstrativa e comparativa, que sozinhos não possuem significados, sendo, portanto, necessário remeter a outro elemento do discurso. Pode ser classificado como exofórica, quando o referente está na situação comunicativa, ou endofórica, quanto o referente encontra-se no próprio texto.

Como exemplo da referência endofórica as frases 6, 8, 13, 15a, 15b, 16 e 17 (Poá, Poá, Petipoá, ela, Poá, ela, Poá) do texto A joaninha diferente, da autora Braido (2008), logo abaixo, exemplificam esses mecanismos de referência, porque essas unidades linguísticas referem-se à unidade linguística Petipoá da frase 2.

1) A joaninha diferente.
2) **Petipoá** vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!
3) A mãe dizia:
4) - Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família.
5) - Veja as suas primas. Umas são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas!
6) Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de **Poá** as pequenas malvadinhas.
7) E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas.
8) **Poá** ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e pra fazer não tinha nada!
9) Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaninhas foi invadida por uma verdadeira multidão.
10) Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo, devorando todos os tipos de vegetais.
11) Imediatamente, os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação.
12) As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arranhar as suas pintinhas.

C. Travaglia.

13) Mas **Petipoá** resolveu se alistar:
14) - Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!
15) E não é que **ela** provou ter muita valentia! Sozinha, **Poá** dava cabo de centenas de pulgões por dia.
16) Pela sua bravura, ao final de cada batalha, **ela** era condecorada com uma honrosa medalha.
17) Como heroína para casa **Poá** voltou. E veio coberta de valorosas "Pintas" que bravamente ela conquistou.

Entretanto, as unidades linguísticas "minha filha" da frase 4 exemplificam o mecanismo de substituição, pois nesse caso foi substituído o item lexical "Petipoá", podendo existir, também, substituição de uma oração inteira, enquanto que a principal característica da elipse é a substituição por zero, isto é, omissão de um item lexical. Na frase 2, 8b e 17 do texto A joaninha diferente identifica-se ausência do pronome "ela", o que caracteriza uma elipse. O mesmo ocorre na frase 7 com a omissão da palavra "joaninhas".

O mecanismo conjunção ou conexão é utilizado para realizar as relações significativas entre os elementos ou orações do texto. Os principais tipos desse mecanismo são: aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa. Os conectores e, mas, depois, assim, são exemplos de conjunção.

Nas frases 5c, 6, 6b, 7, 8b, 9b, 12b, 15 e 17 têm-se exemplos do mecanismo de conjunção ou conexão. A presença do conector "e" apresenta essa função, bem como o conector "mas" na frase 6.

O mecanismo coesão lexical é encontrado reiterando um item lexical, isto é, quando um item lexical é repetido na oração por meio de sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos ou por colocação, também denominada contiguidade, ou seja, a utilização de elementos lexicais de um mesmo campo significativo.

Na frase 9b encontra-se o termo "verdadeira multidão" que faz relação coesiva lexical com praga. É um exemplo de coesão lexical hiperônimo. Assim, acontece com a palavra "pulgão" da frase 10.

Segundo Koch (2006) a coerência está ligada à construção do sentido e é responsável pela continuidade temática, apresentando-se em coerência local e global. A segunda corresponde ao texto na sua totalidade, enquanto o que a primeira, divide-se em coerência semântica, que trata das relações entre os elementos da frase; coerência sintática, que corresponde à utilização adequada dos meios sintáticos para

expressar a coerência temática, podendo estar ligada à coesão; a coerência pragmática, que diz respeito a construção adequada das sequências no texto; e por último, a coerência estilística, que em síntese trata da utilização do estilo ou registro linguístico adequado ao gênero textual.

Distinguir o contexto é entender a intenção desejada pelo autor/falante ao emitir as informações e, também, como essas reúnem grau de informatividade o suficiente para que o leitor/ouvinte consiga elaborar hipótese e inferência de previsão. A intencionalidade de certa forma está ligada diretamente ao contrato de cooperação entre autor/leitor e falante/ouvinte, ou seja, com a aceitabilidade do que é emitido pelo outro, tem-se como consequência a comunicação. Assim sendo, identificar contexto é fator imprescindível para o ensino das estratégias de leitura e escrita, primeiramente porque ao produzir o texto, o autor não registra todas as informações que desejaria marcar linguisticamente e porque um texto pode ser retomado em tempos e sofrer atualização, conferindo a natureza inacabada do texto, ou ainda, como afirma Koch:

> A língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re) constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re) construídos – situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos. (KOCH, 2004, pág. 56 – 57).

Considerando a importância de se conhecer o contexto para construção do sentido, outra dimensão que requer atenção para o ensino da leitura e da escrita é o infratexto, que em síntese trata do conteúdo que não está explícito na superfície textual e que é obtido, apenas, por inferência do leitor/ouvinte. E por último, a dimensão intertexto cuja principal característica é a presença explícita ou implícita de enunciados de outros autores no texto, que segundo Koch (2004) faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva do leitor. Há casos em que aparece a intratextualidade, isto é, a retomada de texto do próprio autor.

Enfim, os três elementos do enunciado para Bakhtin (2010) a exauribilidade do objeto e do sentido que trata do tema e do seu acabamento, o projeto de discurso que

em síntese quer dizer a intenção do autor do discurso ou a vontade discursiva e as formas composicionais de gênero, que em geral corresponde à escolha no qual o enunciado será produzido, para posterior, leitura, resumem as dimensões que um texto deve apresentar para provocar a interação com o leitor/ouvinte.

2.1.3 O que trata o Gênero Textual e o Aspecto Tipológico Narrar?

Gênero textual significa para Bakhtin (2010) um enunciado próprio, elaborado por cada esfera da vida humana, portanto estável na sua forma. São classificados em gêneros discursivo primário (simples) e secundário. O primeiro transita nas relações cotidianas tais como: bilhetes, cartas, listas, conversação, etc., enquanto o gênero secundário, esse é apresentado de forma mais complexa por ser a sua elaboração construída em um ambiente cultural mais complexo, desenvolvido e organizado exigindo do autor/leitor e do falante/ouvinte conhecimentos mais complexos da linguagem oral e escrita. A literatura, a argumentação, entre outros, são exemplos de gêneros secundários.

A principal diferença entre o conceito de texto e de gênero está no ato concreto e na conclusibilidade do primeiro, enquanto que o segundo tem função comunicativa, conforme explica Marcuschi:

> Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...] Os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, pág. 24 – 25).

Outra definição importante já discutida por autores como Marcuschi (2002), Dolz *et al.* (2004) é em relação à tipologia textual. Em alguns casos é confundido com a própria noção do gênero, apesar de apresentarem definições específicas, ou seja, tipo de texto está diretamente ligada a sua sequência de base e aos elementos que lhe conferem características, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, enquanto que o gênero textual está relacionado à função

comunicativa.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2002) os tipos de textos podem ser agrupados em cinco domínios sociais de comunicação ou sequências de bases, ou seja, argumentar, descrever, expor, relatar e narrar, podendo ser encontrado intertextualidade tipológica.

O primeiro tipo está estreitamente ligado aos assuntos que exigem do autor/leitor apresentar, compreender e tomar posição frente aos argumentos, enquanto que a descrição concentra-se em apenas em descrever ações preocupando-se, principalmente, com a regulação de comportamentos. A exposição tem seu foco na transmissão e construção de saberes, por isso, preocupa-se em apresentá-los textualmente em diferentes formas, o que difere do relato, porque esse tipo textual tem sua ênfase no relato das experiências em um determinado tempo histórico, apresentando, também, finalidade de documentar e memorizar os acontecimentos, e por fim, o tipo textual narrativo que se ocupa das intrigas ficcionais.

O aspecto tipológico narrar por trabalhar com textos de ficção, requer do produtor de texto e do leitor a utilização e a compreensão do enunciado que geralmente encontra-se em um estilo de linguagem metafórica, organizada em uma estrutura ou esquema prototípicas composta por partes que englobam cenário, complicação, e resolução, conforme detalha Kleiman:

> A narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim o pano de fundo da história; *complicação,* que é o início da trama propriamente dita, e *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim. (KLEIMAN, 2011, p. 17). Destaque da autora.

A marcação cronológica do tempo, a causalidade são outras características das narrativas. A primeira tem função de estabelecer cronologicamente o tempo das ações narradas, enquanto que a segunda refere-se aos fatos que motivaram a trama, estando ligado por contingência a tempo e causa.

2.1.4 Como a reconstrução da significação textual acontece em crianças.

De acordo com Smith "a compreensão é um estado de incerteza zero, há, no final, somente uma pessoa que pode dizer se um indivíduo compreende algo ou não e essa pessoa é o próprio indivíduo" (SMITH, 1999, p. 79), ou seja, por mais que professores possam realizar instrumentos de avaliação, é o aluno, somente, quem poderá informar sobre a sua compreensão acerca do texto.

Apesar do processamento da leitura possuir etapas iguais para o leitor adulto e para criança, o ato de significar ou de construção de sentido não é idêntico para ambos, porque atribuir significado de acordo com Vygotsky (1993) acontece pela generalização ou formação de um conceito a partir da palavra, sendo esses atos de pensamentos. Dito de outro modo, significar é um fenômeno do pensamento, sendo um processo interno, inconsciente e difícil de ser explicado, principalmente pelas crianças, uma vez que construir sentido é compreender globalmente um texto, é ler sendo criativo, realizando inferência, integrando conhecimento prévio com a informação nova. Ou seja, "a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual" (MARCUSCHI ,1996, p. 77).

Em se tratando do ensino da leitura e da escrita para crianças, é importante destacar que o pensamento infantil segundo Vygotsky (1993) está organizado em três estágios de desenvolvimento: a) pensamento sincrético; b) pensamento por complexos; e c) pensamento potencial.

No primeiro estágio do pensamento sincrético, a significação que a criança elabora não mantém relação com um conceito abstrato e o significado atribuído não tem base nas situações do cotidiano como ponto de partida. Em geral, é elaborada ao acaso, apesar da abstração estar timidamente iniciando o seu processo de desenvolvimento, ou seja:

> O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, forma a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve na puberdade. (VYGOTSKY, 1993, p. 49 – 50).

Entre o estágio sincrético e o potencial[8], encontra-se o pensamento por complexo, cujo ato de significar está intimamente relacionado às situações concretas. Esse estágio é composto por cinco sub-estágios ou fases (associativo, coleções, cadeia, difuso e pseudo-conceito).[9] Apresenta função de estabelecer elo e relações, opera com o concreto, unindo o geral com o particular, ou seja, organiza o pensamento em grupos criando base para generalizações posteriores. Seu início pode ser observado quando a criança supera parcialmente o egocentrismo. Sua essência é o excesso e a superprodução de conexões.

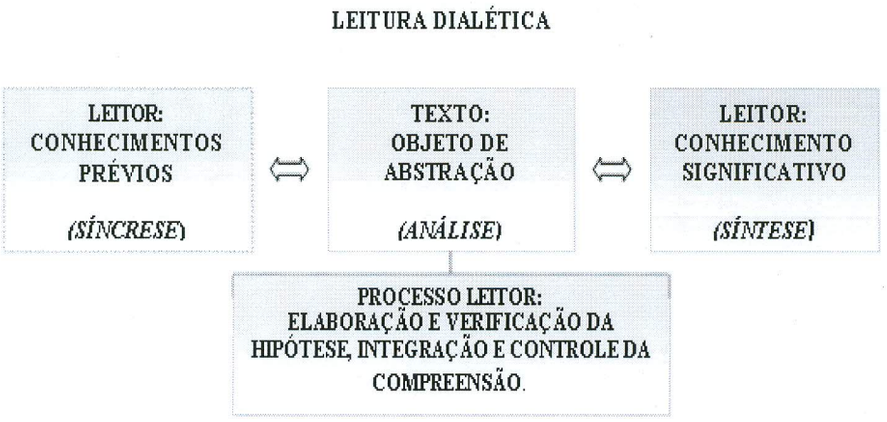
Apesar de o modelo de leitura interativa ou dialética envolver fatores e níveis de conhecimento que levam o leitor/ouvinte a se posicionar ativamente por meio da interação autor-texto-leitor, conferindo assim, conforme descrito anteriormente, a natureza concreta e inacabada do texto. O processo de construção de sentidos acontece quando as informações veiculadas no texto associadas ao objetivo de leitura, provoca a ativação do conhecimento prévio, organizados em esquemas conceituais internalizados em outras experiências,[10] e a elaboração de hipótese, sendo possível no decorrer do processamento ocorrer nova previsão ou constatação por meio de análise dos conhecimentos antigos com os novos, integrando o novo conhecimento re-significado em uma nova síntese ou um novo esquema na memória a longo prazo. O esquema abaixo ilustra o modelo interativo de leitura.

---

[8] O terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil, conceitos potenciais, caracteriza-se segundo Vygotsky (1993, p. 65 – 68) pela abstração e isolamento dos elementos de forma primitiva, sendo formados na esfera da percepção com base em impressões semelhantes e na esfera do pensamento prático com base nos significados funcionais semelhantes.

[9] Para obter uma descrição mais aprofundada de cada fase, sugere-se a leitura do livro Pensamento e Linguagem do autor Levi S. Vygotsky.

[10] Segundo Kleiman (2011) corresponde ao conhecimento parcial e estruturado armazenado na memória a longo prazo.



ESQUEMA 1: LEITURA DIALÉTICA OU INTERATIVA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE COLOMER E CAMPS (2002) E GASPARIN (2003)

De acordo com o exposto, é durante o processamento da leitura que a interpretação é tecida, justamente porque o enunciado do texto provocou no leitor/ouvinte o que Bakhtin (2010) denomina de compreensão responsiva, em outras palavras, a compreensão responsiva refere-se à compreensão da fala viva e de atitude responsiva, ou seja, a capacidade do ouvinte (e do leitor) dialogar com o falante (e com o escritor) e neste espaço do discurso responder ativamente concordando ou não com a mensagem do falante inicial, tornando-se, também falante no discurso.

Enfim, Smith revela que "a única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível" (SMITH, 1999, p. 43). No entanto, para que isso aconteça é importante ensinar as estratégias cognitivas e metacognitivas que os leitores fluentes ou maduros utilizam. A estratégia metacognitiva de acordo com Kato (1987), Solé (1998) e kleiman (2011) corresponde à capacidade que o indivíduo tem de conhecer, controlar e regular o seu conhecimento, enquanto que a estratégia cognitiva, isto é:

> As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequências no texto. (KLEIMAN, 2011, p. 50). Destaque da autora.

As estratégias cognitivas permitem tecer a interpretação buscando no intra-texto as informações necessárias, ou seja, estabelecendo as relações microtextuais por meio da coesão, enquanto que as metacognitivas preocupam-se com os elementos extratextuais procurando a coerência global do texto.

2.1.5 Como as estratégias metacognitivas e cognitivas contribuem no desenvolvimento da leitura.

Primeiramente é importante estabelecer uma organização das estratégias para posteriormente apresentar uma breve descrição. Neste estudo, optou-se por agrupar as estratégias da seguinte forma, com base nas palavras de Kleiman (2011) e Solé (1998):

a) estratégias metacognitivas correspondentes aos objetivos de leitura e a elaboração de hipóteses a partir do suporte do texto, da estrutura textual, do tipo de texto e do título, porque essas são estratégias que permitem elaborar, verificar, controlar e integrar os conhecimentos interpretados culminando no sentido do texto; e

b) estratégias cognitivas responsáveis pela interpretação textual, isto é: ativar o conhecimento prévio, inferir, identificar o tema e a ideia principal e resumir.

As autoras Giroto e Souza (2010) com base na teoria metacognitiva dos norte-americanos colocam as conexões, as inferências, os questionamentos, a síntese e a sumarização como estratégias de leitura. Solé (1998) esclarece que as estratégias de leitura, estabelecer os objetivos de leitura, realizar previsão antes e durante o processo de leitura, ativar os conhecimentos prévios, recapitular para verificar o que compreendeu, perguntar, resumir e distinguir tema da ideia principal, podem ser ensinadas praticando a leitura.

Kleiman (2011) esclarece que os objetivos que conduzem a leitura de um texto e a formulação de hipóteses são estratégias metacognitivas e os desejos ou os motivos são os grandes responsáveis pela a busca de informação, portanto, as estratégias metacognitivas, objetivos de leitura e formulação de hipóteses (prever), desempenham papel importantíssimo na compreensão. A primeira porque estabelece

o que o leitor pretende buscar e por consequência desenha o percurso da leitura, podendo criar novos objetivos de leitura durante o próprio processo, a segunda porque faz com que o leitor estabeleça previsões a cerca do conteúdo, do tema e do subtema a partir do suporte textual, do título, da estrutura do texto.

Solé (1998) estabelece nove tipos de leitura, ou seja, ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, e por último, ler para verificar o que se compreendeu[11].

Identificado o objetivo da leitura, o passo seguinte é estabelecer as hipóteses ou previsões sobre o que determinado texto irá contribuir com o objetivo ou com as perguntas elaboradas pelo leitor. É nesta fase do processamento leitor que é traçado o caminho de reconstrução do significado do texto em direção à construção do sentido, porque o texto dentro de seus limites tem a função de responder a essas perguntas e de certa forma, o leitor, também, passará a responder a intenção e a proposição do autor. Por isso, conforme comentado anteriormente é necessário conhecer a dimensão denominada contexto, porque é essa quem irá situar o leitor sincronicamente ou diacronicamente no tempo em que os fatos acontecem na narrativa.

Ativar os conhecimentos prévios, estratégia cognitiva, tem por finalidade trazer à memória de trabalho ou de curto prazo os conhecimentos extratextuais que estão armazenados na memória de longo prazo e integrá-los aos conhecimentos do texto, pois de acordo com Kato (1987), Colomer e Camps (2002) a memória de longo prazo ou de longo termo integra o significado do texto com as informações que o leitor já possui esquematizados, ou seja, categorizados em unidade lógica de significado, por que:

> O cérebro contém lembranças com um significado; nossas lembranças estão relacionadas com tudo aquilo que nós sabemos [...] o que temos no cérebro é um modelo do mundo intricadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura [...]. O que

---

11 Para obter maiores detalhes sobre os tipos de objetivos de leitura consultar o livro Estratégias de Leitura da autora Isabel Solé (1998).

> temos em nossas mentes é uma *teoria* de como é o mundo, e essa teoria é a base de toda a nossa percepção e compreensão do mesmo; é a raiz da aprendizagem, a fonte de todas as esperanças e temores, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade. (SMITH, 1999, p. 73 - 74). Destaque do autor.

O conhecimento prévio armazenado em esquemas conceituais é composto por níveis de conhecimento, sendo que o primeiro corresponde aos conhecimentos linguísticos que tratam dos saberes referentes à língua desde como falar, analisar sintaticamente, decodificar e codificar a língua portuguesa, conhecimento do léxico até a utilização de regras. É implícito, não verbalizado e ocupa papel central no processamento do texto. O segundo corresponde aos conhecimentos sobre as estruturas textuais (narrar, argumentar, expor, descrever e relatar) e por último, o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que por sua vez, são os conhecimentos que o indivíduo adquire formal ou informalmente.

Esses componentes ativados são de extrema importância, pois de acordo com Kleiman "porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo" (KLEIMAN, 2011, p. 13) e de acordo com Colomer e Camps "a compreensão do texto é muito determinada por sua capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto" (Colomer e Camps, 2002, p. 48). Portanto, ensinar a utilizar, analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto, é uma estratégia cognitiva que além de auxiliar o processo de compreensão textual, criará possibilidades de o leitor verificar, integrar e conhecer as mudanças ocorridas nos esquemas conceituais. Em outras palavras, é por meio da análise do conhecimento que já se tinha anteriormente com o novo conhecimento que o leitor irá compreender metacognitivamente o seu saber, conforme ilustra o fragmento de texto que refere-se à Carta que o Pequeno Polegar enviou à Dona Benta, uma das personagens das histórias do autor Monteiro Lobato:

> 'Prezadíssima Senhora Dona Benta Encerrabodes de Oliveira de Oliveira: Saudações. Tem esta por fim comunicar a Vossa Excelência que nós, os habitantes do Mundo da Fábula, não agüentamos mais as saudades do Sítio do Picapau Amarelo e estamos dispostos a mudar-nos para aí definitivamente. O resto do mundo anda uma coisa das mais sem graça. Aí é que é o bom. Em vista disso, mudar-nos-emos todos para sua casa – se a senhora der licença, está claro...'. (LOBATO, 2010, p. 13). Destaque do autor.

Para que exista a compreensão desse pequeno fragmento de texto, é necessário o leitor ter conhecimento anterior arquivado na sua memória sobre quem é o personagem Pequeno Polegar e os demais habitantes do Mundo da Fábula, ou seja, Cinderela, Branca de Neve, Peter Pan, Rei Netuno, Chapeuzinho Vermelho, entre outros, para compreender que habitantes do Mundo da Fábula desejam se mudar para o sítio de Dona Benta. Caso esse conhecimento não seja ativado durante a leitura, é possível que este trecho do texto não seja compreendido pelo leitor, comprometendo, de certa forma, a construção do sentido.

A inferência é uma estratégia cognitiva que no leitor fluente é inconsciente, apresenta a função de comunicação entre o leitor e o texto. Tem função de ativar os conhecimentos prévios ou buscar os conhecimentos extratextuais (conexão entre o texto explicito e o conhecimento prévio) e os intratextuais (conexão entre as unidades linguísticas do texto com finalidade de continuidade no processamento textual) para reconstrução do significado. Em outros termos, inferir não significa adivinhar e sim preencher os vazios ou as lacunas deixados intencionalmente pelo autor, porque para Marcuschi (1996) as inferências são as responsáveis pela construção do sentido do texto, tendo em vista que esse não é acabado, sendo construído num processo contínuo, no qual confere ao leitor a co-autoria, portanto ler, também, é produzir texto e, também, porque para Iser "são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura" (ISER, 1979, p. 88). Em outras palavras, os vazios dos textos por apresentarem função de estruturação do pensamento e provocar as projeções ou horizontes de expectativas no leitor, tornam o leitor co-autor do texto ficcional.

As pesquisadoras Spinillo e Mahon (2007) estabeleceram em sua pesquisa três classes de inferências para o texto narrativo. Inferências de estado, causais e de previsão. A primeira corresponde às perguntas que pretendem buscar informações no texto sobre tempo, local, personagem ou eventos narrados. A segunda, entretanto, preocupa-se com as relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens, enquanto que a última concentra-se nas previsões sobre o que ainda está por vir na narrativa.

Um exemplo de inferência de previsão são aqueles encontrados no diálogo entre o coelho e a menina bonita do laço de fita, personagens do livro "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado (2009), ou seja, quando o coelho, por quatro vezes, pergunta à menina: - Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser

tão pretinha? Inconscientemente o leitor maduro elabora ou prevê uma resposta antes de lê-la no texto.

Como exemplo de inferência de estado, o fragmento do texto de Pedro Bandeira (2009), descrito a seguir, indica por meio de inferência o local onde se passam algumas cenas, ou seja, resposta à pergunta: em qual parte da pré-escola as alunas de bruxaria realizam as atividades pedagógicas?

> Na pré-escola de bruxaria, Lalá era a primeira aluna. A bruxa-professora vivia orgulhosa com a bruxinha.
> Nas lições mais complicadas, como transformar ovo em pedra e passarinho em morcego, Lalá fazia tudo na hora, enquanto suas coleguinhas ficavam de recuperação.
> Comentava-se até que a professora ia deixar Lalá fazer sopa de bruxaria na fogueira, com fogo de verdade, enquanto as colegas ainda levariam um tempão cozinhando papinhas de bruxa no micro-ondas para não se queimarem. (BANDEIRA, 2009, p. 5 – 7).

E, também, exemplifica inferência causal, pois qual é o motivo das coleguinhas de Lalá permanecerem cozinhando papinhas no micro-ondas, além de não se queimarem?

Em se tratando da estratégia resumo a autora Solé destaca que "a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários" (SOLÉ, 1998, p. 143) e para Batista *et al.* (2007) a capacidade de resumir está intimamente ligada à compreensão global do texto, o que por sua vez, permite que o leitor/ouvinte possa recontar o texto para alguém ou mesmo explicá-lo de forma objetiva. Por isso, o resumo torna-se uma estratégia importantíssima para a compreensão textual, bem como, a identificação do tema e das ideias principais.

Em síntese, a interpretação do texto e a construção do sentido do texto pelo leitor ocorrem, num processo contínuo, no qual são utilizadas estratégias cognitivas e metacognitivas que procuram analisar, refletir, integrar e controlar a compreensão, resultando na modificação dos esquemas velhos em novos esquemas conceituais. Esse processo, em especial destaque ao gênero narrativo, de acordo com Spinillo e colaboradores (2001, 2003, 2007) são desenvolvidos desde a mais tenra idade, sendo observado que a capacidade de ler, compreender e produzir textos narrativos atinge um nível mais complexo entre 8 e 9 anos de idade, ou seja, entre o 3º e 4º ano do ensino

fundamental.[12]

2.2 ENSINO DA LEITURA COM INTERPRETAÇÃO E DA ESCRITA DE NARRATIVAS.

> O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual. (VYGOTSKY, 1993, p. 58).

Em outras palavras, o autor quer dizer que a reconstrução do significado é individual e segue as regras da evolução do pensamento. Por isso, no ensino da leitura, por mais que o mediador deseje ensinar como processou a compreensão global de um texto, não consegue transferir isso à criança, porque a sua compreensão está em forma de resumo e corresponde aos objetivos de sua leitura, portanto, a diversidade de conhecimentos envolvidos no processo não são possíveis de serem externalizados e ensinado, há não ser que, se proponha como afirma Solé (1998) a ensinar as estratégias de leitura, porque essas são procedimentos, passíveis de serem ensinadas.

Pesquisa realizada por Brandão e Spinillo (2001) com 60 crianças entre 4 e 6 anos de idade, matriculadas em uma escola particular de Recife, Pernambuco, destaca que crianças entre 4 e 6 anos de idade produzem oralmente melhor do que compreendem textos, porque os textos ouvidos ou lidos para elas servem para gerar um tema e uma nova história, enquanto que com crianças entre 6 e 8 anos de idade acontecem o contrário, compreendem textos melhor do que produzem, uma vez que

---

[12] Brandão e Spinillo (2001) organizaram a classificação de produção e a compreensão de textos das crianças pesquisadas em cinco níveis. O primeiro corresponde ao nível mais elementar cuja produção de texto concentra-se em repetição do tema proposto ou frases isoladas e a compreensão da narrativa limita-se as frases inicial e final da trama. O último nível o mais complexo é atingido quando é observado na escrita os elementos da estrutura narrativa e na compreensão há identificação das ideias principais e utilização das inferências.

os textos lidos ou escutados servem de apoio para produção textual. Concluem que as habilidades de produzir e de compreender se alteram de acordo com a idade.

Em outra pesquisa realizada com 40 crianças entre 7 e 9 anos, matriculadas na 1ª e na 3ª série do ensino fundamental em escolas particulares de Olinda, Pernambuco, Spinillo e Mahon (2007) utilizando metodologia on-line, isto é, metodologia que procura verificar a compreensão do que foi lido por meio de perguntas inferenciais de causa, de previsão e de estado, concluíram que a capacidade de inferir em textos narrativos pode evoluir com a escolaridade.

As pesquisas demonstraram que as habilidades de produzir e compreender textos narrativos são desenvolvidas num processo contínuo, podendo ser ensinadas desde a educação infantil, tendo os primeiros anos do ensino fundamental como ponto crucial para propor atividades que visem à aprendizagem da compreensão leitora e da escrita de narrativas, isto é, trabalhar com metodologias conforme propõe Vygotsky (1984, 2010) na zona de desenvolvimento proximal – ZDP, porque a aprendizagem gera o desenvolvimento.

Destaca-se, ainda, a proximidade dos resultados das pesquisas com o desenvolvimento dos estágios do plano de fala[13] na criança, ou seja, porque as crianças entre 4 e 6 anos encontram-se no 3º estágio da fala e utilizam-se de instrumentos ou signos para resolver problemas, por isso utilizam os textos para produzir outra história, conforme características descritas no quadro 01:

---

13 Vygotsky (1993) descreve quatro estágios, isto é, o primeiro corresponde ao estágio primitivo ou natural que caracteriza-se por uma fala pré-intelectual e pré-verbal, o próximo, psicologia ingênua, diz respeito a um estágio caracterizado pelo uso da gramática na fala, o terceiro, signos exteriores, corresponde ao início da utilização de instrumentos externos para resolver problemas e o quarto, denominado crescimento interior, é o início da construção do pensamento internamente.

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA FALA PARA VYGOTSKY	
ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO	**CARACTERÍSTICA**
1º estágio – Natural ou primitivo	▪ Corresponde ao pensamento pré-verbal e à fala pré-intelectual. O grito, o balbucio, as primeiras palavras são consideradas fala pré-intelectual. ▪ As operações aparecem de forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento.
2º estágio – Psicologia ingênua	▪ Experiência da criança com o seu próprio corpo e aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. ▪ Início da inteligência prática. ▪ A fala se manifesta pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes de aprender as operações lógicas que representam. ▪ Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento ▪ Opera com orações coordenadas usando as unidades linguísticas "e", "mas" e com as subordinadas "por que", "se", "quando", antes de compreender as relações que as coordenam e as relações causa-efeito e tempo. ▪ A criança assimila a estrutura externa do signo e considera a palavra como parte do objeto, ou seja, crianças pequenas explicam o nome dos objetos pelas suas propriedades. Não conseguem interpretar o significado da palavra em outros contextos.
3º estágio – Signos exteriores	▪ A criança realiza operações externas que auxiliam na resolução de problemas internos, como por exemplo, a utilização dos dedos para contar. ▪ É caracterizado pela utilização dos signos mnemotécnicos externos nos processos de memorização. ▪ Surge a fala egocêntrica nesse estágio.
4º estágio – Crescimento Interior	▪ As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo. ▪ A criança começa a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Ex: contar mentalmente. ▪ Estágio final da fala interior, silenciosa. ▪ As interações entre as operações externas e internas ocorrem sem esforço, transformando-se umas nas outras.

QUADRO 1 – ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA FALA PARA VYGOTSKY
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO DE VYGOTSKY (1993 e 2001)

Em se tratando das crianças maiores, entre 7 e 9 anos, essas por estarem vivenciando a fase de transição entre a fala egocêntrica e a fala interior, começam a desenvolver o pensamento das palavras internamente operando mais com o significado, porque a criança começa a elaborar melhor o seu pensamento e o estudo da linguagem escrita contribui para essa evolução. Ao ler o quadro 02 é notável que a criança que se encontra na fala egocêntrica verbaliza o que pensa porque utiliza-se de instrumentos externos para compreender suas inquietações e acaba verbalizando as suas descobertas numa linguagem para si, em voz alta e não para os outros. Essa linguagem está a serviço da construção do pensamento silencioso, isto é, a transformação do pensamento em voz alta para um pensamento que será transformado em linguagem interior. Nela, se mantém uma estrutura de linguagem

para si como na fala egocêntrica, porém, a diferença reside no aspecto silencioso, o que sugere que a criança está focando mais em tentar compreender o enunciado, em substituição aquela linguagem sonora, que por muitas vezes, é automática e reprodutiva do que ouviu ou leu. No quadro 03, é apresentado sinteticamente as características dessas falas.[14]

CARACTERÍSTICAS DA FALA EGOCÊNTRICA E DA FALA INTERIOR	
FALA EGOCÊNTRICA	**FALA INTERIOR**
▪ Sua origem está na individualização insuficiente da fala social primária, sendo que até os três anos de idade não existe diferença entre a fala egocêntrica e a fala social primária; ▪ Está a serviço da orientação mental e da compreensão consciente; ▪ É uma transição entre a fala social primária e a fala interior; ▪ Tem função de fala interior, porém, sua expressão é idêntica à fala social primária; ▪ Geneticamente transforma-se em linguagem interior no limiar da idade escolar, porém desempenha função e apresenta estrutura muito próxima da fala interior. ▪ É uma linguagem para si, sendo vocalizada e sonora.	▪ Sua origem está na trajetória descendente da fala egocêntrica e é quase sem palavras, sendo abreviada e predicativa; ▪ A predicatividade aparece na fala interior em dois casos: Em situação de resposta e quando o sujeito a ser enunciado é conhecido. ▪ Está a serviço da interpretação, por isso opera com a semântica e há predomínio do sentido sobre o significado da frase, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. ▪ Expressa significados puros, na medida em que as palavras morrem e surge o pensamento. ▪ Apresenta função da fala autônoma; ▪ É um pensamento ligado por palavras e não aspecto interior da fala exterior. ▪ É uma linguagem para si, porém, silenciosa.

QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DA FALA EGOCÊNTRICA E DA FALA INTERIOR
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO DE VYGOTSKY (1993 e 2001)

Face ao exposto, conclui-se que a habilidade de compreender textos está intimamente ligada ao desenvolvido do plano de fala interior e ao estágio de pensamento por complexos que pode ocorrer nos primeiros anos do ensino fundamental, em função do ensino e das relações sociais com os outros.

---

[14] É importante considerar que os estudos de Vygotsky e seus colaboradores foram realizados na década de 30, do século XX, em plena revolução russa.

2.2.1 Sequência didática de leitura proposta por Isabel Solé

A autora Isabel Solé (1998) em contrapartida ao que aparece no ensino tradicional da leitura (leitura coletiva em voz alta, sessão de pergunta/resposta que geralmente são literais, atividade de extensão) apresenta um modelo de ensino das estratégias de leitura que contempla três momentos: a) o ensino de estratégias antes da leitura; b) o ensino de estratégias durante o ato de ler; e c) o ensino de estratégias após a leitura.

O primeiro momento corresponde ao ensino das estratégias metacognitivas: objetivos da leitura e elaboração de hipóteses ou previsões, e da estratégia cognitiva: ativação dos conhecimentos prévios.

Para essa autora, conforme citado anteriormente, existem nove tipos de objetivos de leitura, por isso, é recomendado explicar às crianças a necessidade de estabelecer os objetivos, porque esses serão os guias da monitoração e integração do conhecimento novo com conhecimento prévio e por que irão direcionar a elaboração de hipóteses. Ou seja, quais são as respostas que o texto poderá fornecer às perguntas previamente elaboradas. Nesse momento é necessário, ainda, ensinar a ativar os conhecimentos prévios do leitor (textual, linguístico e enciclopédico).

O texto, o cabeçalho, a capa, a quarta capa, o paratexto, as ilustrações, o tempo verbal do texto, entre outros, são elementos que auxiliam o ensino dessas estratégias.

O ensino de estratégias de leitura durante o ato de ler, por mais que a compreensão seja um processo interno, é possível de ser ensinado, porque nesse momento é o espaço de ensinar a inferir no texto, o que corresponde a ensinar a preencher os vazios deixados intencionalmente pelo autor. Em outras palavras, é ensinar a visualizar mentalmente ou registrar por escrito as sequências de ir e vir que acontecem durante a construção do sentido do texto. Por isso, o modelo interativo considera o leitor um co-autor do texto.

Atividades de leitura que priorizam as ações de perguntar, esclarecer o que foi entendido, recapitular e prever ou inferir são consideradas pertinentes para o ensino das estratégias.

É importante destacar o terceiro momento, o ensino das estratégias após a

leitura, pois em muitos casos é tido como sinônimo de avaliação da leitura. É comum encontrarmos após a leitura, a tradicional lista de perguntas, cuja resposta é encontrada no próprio texto. Poucas são perguntas inferenciais ou de opinião.

Para Solé (1998) o conceito de aprendizagem da leitura significa: aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, considerar-se competente na realização das tarefas de leitura, sentir a experiência emocional e gratificante da aprendizagem, ser ativo ante a leitura, ter objetivos de leitura e auto-controle no processo de integração dos conhecimentos. Somente após o desenvolvimento dessas habilidades é que ocorre a concentração nas estratégias que externalizam a compreensão global do texto, ou seja, a capacidade de elaborar resumos.

Ensinar a identificar o tema, a ideia principal do texto e a elaborar resumo, é ensinar a criança a compreender metacognitivamente, ou seja, ensinar a monitorar e a integrar os conhecimentos e a perceber as próprias modificações nos esquemas conceituais armazenados na memória. Isso é possível de ser ensinado porque o plano de fala interior opera com a semântica, tem o seu estágio inicial, segundo Vygotsky (1993) muito próximo ao início do ensino fundamental. Observa-se que o rascunho mental e as próprias palavras do leitor/ouvinte e do escritor auxiliam no processamento global do texto, seja na linguagem oral ou na escrita, porque:

> A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. [...] esse rascunho mental é uma fala interior. [...] esta funciona como rascunho não apenas na escrita, mas também na fala oral. (VYGOTSKY, 1993, p. 124).

Enfim, de acordo com Aulss (1978, *apud* Solé, 1998) [15], identifica-se o tema fazendo a pergunta do que trata este texto e encontra-se a ideia principal respondendo: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com o tema? Outro fator importante que distingue tema de ideia principal é porque essa pode estar implícita ou explícita e ser representado com uma frase ou um parágrafo,

---

15 AULSS, M. W. *Development and remedial reading in the middle grades.* Boston: Allyn & Bacon, 1978.

enquanto que o tema é representado por apenas uma palavra, como é observado no texto de Braido (2008), "A joaninha diferente",[16] o tema do texto é a formação da identidade pessoal, enquanto que a ideia principal pode ser explicada da seguinte forma: nem todas as pessoas são iguais e a própria diferença poderá contribuir com o grupo, no caso do texto, com a manutenção da paz na vila das joaninhas.

Segundo Solé "a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários" (SOLÉ, 1998, p. 143). Para tanto, o leitor e nesse momento também produtor de texto, utiliza regras que auxiliam a elaboração de resumo, que são possíveis de serem ensinadas.

Portanto, compreensão e produção de textos apresentam habilidades, que de acordo com as pesquisadoras e com o pensamento de Vygotsky (1984) podem ser ensinadas e de acordo com Solé (1998) e Smith (1999), praticando com as crianças, a leitura e a escrita.

2.2.2 Sequência didática de escrita proposta por Dolz e colaboradores

Sabe-se que o processo de ler e escrever são complexos e este último conforme já se comentou, contribui com a compreensão global do texto, porém, o primeiro processo, também, auxilia a aquisição da estrutura textual na oralidade e na escrita, ou seja, a estrutura do gênero textual, pois antes de nascer um escritor, necessariamente, teve que surgir um leitor que segundo Yunes "depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história. Que grande autor não terá necessariamente sido grande leitor?". (YUNES, 2009, p.85).

Sobre o ensino do gênero, esse por sua vez, pode ser ensinado na linguagem oral e na linguagem escrita, porque existem gêneros que podem ser apresentados na oralidade, como entrevista, debate, exposição oral, apresentação oral de narrativas, etc. e na linguagem escrita. O trabalho com os gêneros nas duas linguagens segundo Dolz e colaboradores (2004) apresentam três diferenças, ou seja, a primeira está na

---

[16] O texto completo consta na página 30.

escrita, pois o professor e a própria criança encontra a possibilidade de trabalhar com a revisão do texto, porque esse até que tenha-se a versão final, sempre, será transitório, abrindo espaço para a releitura e o ensino das habilidades necessárias para a escrita, enquanto que na oralidade o processo de produção e o produto constituem-se um todo.

Ainda em relação ao texto, esse permite uma observação do próprio comportamento da escrita e pode indicar os caminhos para um aprendizado da mesma, sendo que na oralidade após a emissão do enunciado, o mesmo desaparece não permitindo a observação ou o rascunho conforme define Vygotsky.

A terceira diferença está na observação da estrutura textual do texto escrito de outra pessoa, o que por sua vez, permite o ensino da análise, da comparação, da crítica e da intertextualidade.

Schneuwly (2004) explica que o ensino do gênero é um instrumento para o ensino da linguagem, sendo regulados pela ação, isto é, citando uma redefinição de Bronckart (1993) [17] de que os gêneros primários seriam criados pela ação do falante ou do escritor na situação de comunicação, enquanto que os gêneros secundários são gerados a partir de uma estruturação prévia, convencional de ordem linguística durante a ação de ler, escrever ou falar, por isso Dolz e Schneuwly (2004) definem uma proposta de ensino dos gêneros textuais ao longo do ensino fundamental com níveis crescentes de complexidade, argumentando que não há problema em trabalhar diversas vezes com o mesmo gênero, pois o retorno aos gêneros trabalhados anteriormente dar-se-á para garantir a aprendizagem do mesmo. Essas palavras vão ao encontro do pensamento de Vygotsky pois para esse autor "cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente; os produtos da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem" (VYGOTSKY, 1993, p. 98), isto quer dizer, que os conhecimentos já internalizados ao integrar-se com o novo conhecimento, gerará aprendizagem e desenvolvimento da escrita no gênero narrativo porque:

---

[17] BRONCKART, J. P. "Aspectos génériques, typiques et snguliers de l´organisation textuelle; dês actions au discours". Conferência no colóquio "Texto e compreensão". Madri, Universidade Complutense de Madri, 10 – 20 de novembro.

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mas livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.[...] Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. (BAKHTIN, 2010, p. 285).

Se os gêneros secundários são dados ao indivíduo por meio da estrutura prévia desses gêneros, então, a sequência didática elaborada por Dolz e colaboradores é uma proposta que auxiliará a aprendizagem dos gêneros e apresenta-se como uma organização didática para atuação do mediador na ZDP porque:

> Uma 'sequencia didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. ["...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação." (DOLZ *et al.*, 2004, p. 82 - 83). Destaque dos autores.

A sequência didática é organizada em três etapas. A primeira corresponde a uma apresentação da situação de comunicação, isto é, a estrutura do gênero narrativo e produção inicial da narrativa. A próxima etapa diz respeito aos números de módulos necessários para instrumentalizar os pequenos produtores de texto nas aprendizagens, que por sua vez, necessitam de mediação. A última trata da produção final do texto, isto é, a versão a ser definitiva.

Na primeira etapa, é necessário ainda elaborar um projeto coletivo da narrativa e preparar as crianças no que refere-se ao conteúdo que será veiculado na narração, para que possam compreender a situação comunicativa do gênero e as informações necessárias que serão alvo de aprendizagem da linguagem. A primeira narrativa produzida serve como uma avaliação diagnóstica que assume um papel regulador do processo de aprendizagem. Em síntese essa etapa tem início com a definição do que é necessário trabalhar para realização da produção final da narrativa.

Na segunda etapa, de acordo com Dolz e colaboradores "nos módulos, trata-se de trabalhar 'os *problemas'* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ *et a.l,* 2004, p. 87), isto é:

a) trabalhar os problemas de diferentes níveis (representação mental da narração, elaboração, planejamento e realização do conteúdo a ser narrado);
b) variar as atividades e exercícios (observação e análise de diferentes narrativas, simplificação ou descarte dos elementos linguísticos desnecessários à produção da narrativa e elaboração de uma linguagem comum específica da narração, tais como: era uma vez, certo dia, aconteceu no reino, entre outras);
c) capitalizar as aquisições (resumir ou listar as aprendizagem ocorridas na sequência); e
d) realizar avaliação formativa no decorrer das atividades.

A terceira etapa, a produção final, permite a realização da avaliação somativa, pois é o momento que chega-se à síntese do processo de aprendizagem vivenciado, ou seja, é nesse espaço que o aprendiz pode metacognitivamente avaliar o que aprendeu.

O quadro 03 ilustra um exemplo de sequência didática.

EXEMPLO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE TEXTOS NARRATIVOS			
ETAPA	**MÓDULO**	**OBJETIVO**	**ATIVIDADE**
1ª	Conhecendo o gênero narrativo	Elaborar projeto coletivo de produção de texto narrativo, refletindo sobre os conteúdos que serão comunicados neste texto.	Leitura de diversos tipos de textos narrativos, tais como: conto, notícia, lenda, contos canônicos, carta, etc.
		Realizar avaliação diagnóstica para verificar quais os conhecimentos sobre a escrita narrativa as crianças possuem.	Escrever um texto narrativo a partir de um tema ou situação problema.
2ª	Compondo o gênero narrativo	Identificar as partes que compõem uma narrativa	Ler partes de textos narrativos. Trabalhar com quebra cabeça de partes textuais. Produzir final ou a situação problema requerida pelo texto.
		Produzir um texto a partir de um tema ou de uma situação problema.	Trabalhar produção de pequenos textos.
	Conhecimento Linguístico necessários à Produção de textos narrativos	Identificar os sinais de pontuação utilizados no texto narrativo.	Trabalhar os diferentes tipos de sinais de pontuação exigidos pelo texto narrativo.
		Conhecer os registros de sons e emoções expressos em palavras.	Registrar graficamente: o som de um beijo, expressão de alegria e felicidade, tristeza, espanto, horror, etc.
		Identificar elipse em textos narrativos	Leitura de textos onde a elipse aparece.
		Identificar elementos coesivos anafóricos e catafóricos	Leitura de textos onde ocorre a coesão anafórica e catafórica. Leitura de texto apresentado em uma das variações do Cloze.
		Listar com as crianças as aprendizagens que ocorreram.	Registrar em cartazes ou no caderno as aprendizagens atingidas.
3ª	Revisando e escrevendo narrativas	Revisar a produção textual inicial.	Ler individualmente ou em dupla o texto inicial
		Produzir a versão final da narrativa	Escrever uma nova versão textual, corrigindo as inadequações encontradas na revisão.

QUADRO 3 – EXEMPLO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE TEXTOS NARRATIVOS
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DOLZ *et al.* (2004), KOCH (2004, 2006), GLADYS ROCHA (1999) E LEAL *et al.* (2001)

Para Dolz *et al.* (2004) existem quatro princípios teóricos que sustentam a organização da produção oral ou escrita de gêneros, a saber:

a) Pedagógica porque permite a realização da avaliação formativa, atividades de ensino motivadoras e de acordo com a realidade concreta do aprendiz;
b) Psicológica, pois permite ao aprendiz utilizar estratégias de escrita que acabam ensinando a regular o próprio processo de conhecer;
c) Linguísticas, uma vez que, a produção de narrativas permite a utilização da língua num contexto próximo à realidade cognitiva; e
d) A mais geral, ou seja, o letramento, a capacidade de utilizar a leitura e a

escrita em situação real.

Em síntese, produzir narrativas não é uma competência inata, é um processo que acontece por meio da aprendizagem, portanto é resultado de um longo processo de construção de conhecimentos mediada pelo ensino e pelas experiências adquiridas nas diversas interações sociais, conforme afirma Spinillo "a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente; ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual cujo percurso é influenciado por uma série de fatores como idade, escolaridade e interações sociais diversas" (SPINILLO, 2001, p. 75).

2.2.3 As pesquisas nacionais sobre leitura e produção de narrativas

Atividade de tomar nota e realizar a visualização mental foi o tema de investigação de Ferreira e Dias (2002). As autoras investigaram a eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental em 60 crianças matriculadas na 3ª e 4ª série em escola pública e particular de Recife (PE). Perceberam após uma sessão de treinamento que ambas as estratégias foram eficazes no processo de compreensão, porém, a primeira estratégia, tomar notas, contribuiu com a integração do conhecimento textual com o extratextual nas crianças classificadas com pouca dificuldade em compreensão, quando comparadas às crianças que possuíam muita dificuldade em compreender textos. Essas, por sua vez, demonstraram usar a estratégia para memorizar o texto explícito.

As autoras concluem que crianças com pouca dificuldade têm maior facilidade em superar a tomada de notas como memorização ou repetição do texto lido, pois conseguem usar a própria escrita como suporte de reflexão, contribuindo, assim, com a percepção da relação existente entre texto-leitor-autor.

Por isso, organizar atividades ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental sobre como o leitor maduro faz para registrar os seus apontamentos durante a leitura, como ele relaciona o assunto que está sendo lido e integra-os com os conhecimentos prévios ou extratextuais, é criar condições para que o pequeno leitor possa, aos poucos, acostumar-se com essa técnica procurando utilizá-la no seu cotidiano.

Reproduzir as informações de um texto oral ou escrito para o gênero narrativo,

poderá ser visto primeiramente como uma brincadeira, no entanto, envolverá a aprendizagem de diversas habilidades, desde composição estrutural, o estilo de linguagem, a identificação do tema e a revisão da informação. Essas habilidades de leitura e escrita foram observadas pela pesquisadora Gladys Rocha (1999) que concebe a revisão como estratégia constitutiva porque permite ao pequeno escritor revisitar e colocar-se como leitor do próprio texto. Tal procedimento, permite que o aprendiz de escritor, analise a sua escrita e se essa está coerente, ou seja, realizar uma relação dialógica com o texto. Tal concepção, deu-se após avaliar a 1ª produção e as revisões de textos narrativos produzidos por 08 crianças que frequentavam o 1º ano do ensino fundamental da Escola de primeiro grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. A metodologia da pesquisa trabalhou com a concepção de Vygotsky, o qual afirma que, também, uma criança que possua um pouco mais de conhecimento, poderá auxiliar na aprendizagem da criança menos capaz.

Organizar atividades de revisão textual individualmente ou em dupla desde o 1º ano do ensino fundamental é criar condições da criança ir desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita num processo, tendo em vista que para Serafim e Oliveira (2010) ao estudarem as marcas de revisão deixadas na produção textual de contos de fadas por crianças matriculadas na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, de uma escola particular de Fortaleza, estado do Ceará, constataram que os pequenos escritores conferem importância a uma escrita de qualidade, ou seja, observou-se que as crianças utilizaram nas suas revisões e operações como adição, supressão, substituição, entre outros e preocuparam-se, também, com a gramática, com a disposição do escrito no papel, com a estrutura textual e com a coerência. Concluem a pesquisa afirmando que a revisão, cujas marcas sejam vistas pela escola como rasuras, é uma estratégia que permite a criança ler o seu próprio texto, conferindo-lhe a autoria e, ao mesmo tempo, proporcionar adequações tornando o texto legível para o seu interlocutor.

Foi objeto de estudo dos pesquisadores Leal e Luz (2001) com 21 crianças entre 8 e 13 anos de idades, matriculadas na 3ª série do ensino fundamental, de uma escola municipal de Recife, estado de Pernambuco, a interação entre os pequenos e o produto dessa relação na produção textual de crianças organizadas em duplas assimétricas (estágios diferentes) e simétricas. O estudo revelou que a interação entre uma criança que conhece um pouco mais sobre a estrutura narrativa pode contribuir

com a aprendizagem de outra criança que esteja num estágio inferior, ou seja, sabe um pouco menos. No entanto, a investigação também apontou que crianças classificadas no mesmo nível de desenvolvimento da escrita narrativa, ao produzirem textos em conjunto demonstraram avanços significativos na escrita. Os pesquisadores concluem que a interação provoca reflexão sobre o escrito, pois cria condições para criança ouvir respostas diferentes para os problemas encontrados na produção textual e propor soluções, contribuindo, assim, com a construção do conhecimento em sala de aula.

As pesquisadoras Lins e Silva e Spinillo (2000) após investigarem as produções de texto de 80 crianças entre sete e dez anos de idade, matriculadas na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries em escolas particulares da cidade de Recife, estado de Pernambuco, observaram a existência, após a alfabetização, de uma progressão na escrita de narrativas dos pequenos escritores em direção a uma produção de narrativa mais elaborada. Tal observação foi obtida após comparação das produções textuais realizadas pelas crianças matriculadas nas 3ª e 4ª com as produções de textos dos pequenos matriculados na 1ª e 2ª série. Destacaram que as situações de escrita que forneciam elementos estruturais, seja visual ou linguístico, favoreceram a produção de narrativas mais elaboradas e organizadas, apesar de terem sido obtidas produções estruturadas em todas as situações.

Em quatro sessões, foram utilizadas as situações de escrita na seguinte ordem:

1º) produção livre e escrita a partir de uma história original;

2º) produção oral de uma história original seguida de escrita dessa;

3º) produção escrita a partir de gravuras; e

4º) produção escrita (reprodução) de uma história lida pelo examinador.

As produções foram coletivas, exceto a condição oral/escrita.

A 3ª e 4ª situações de produção apresentavam toda a estrutura de narrativas.

Enfim, os autores Roazzi e Leal (1996) ao analisar teoricamente três concepções de linguagem, ou seja, linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação social e três modelos de leitura: o modelo ascendente *(bottom-up)*, o modelo descendente *(top-down)* e o modelo interativo, assumem a linguagem como interação social, pois consideram que esta é um espaço de constituição do sujeito enquanto ser social. Concluem que ao interagir com o material escrito significativo, esses materiais estarão contribuindo com

o desenvolvimento das habilidades metacognitivas e, essas por sua vez, com o processo de aquisição da leitura e da escrita na medida em que a escola promover experiências de leitura e de produção textual qualitativos. Por isso, afirmam que a escola deverá assumir "o papel de mediadora na interlocução entre autor, texto e leitor, tanto em atividades de produção quanto de leitura de textos." (ROAZZI E LEAL, 996, p. 593), considerando um planejamento de ensino e avaliação da produção textual das crianças.

2.2.4 Práticas de ensino e aprendizagem que contribuem para o letramento

As orientações da SEED (2010), o pensamento de Abramovicch (1997), Marcuschi (2003), Foucambert (2008), Smith (1999), Spinillo (2001, 2003) e Solé (1998), recomendam que desde muito cedo a criança entre em contato com textos. Situações como ouvir uma história, folhear livros, realizar tentativas de leitura para quem está no processo de alfabetização, participar de um clube de leitura ou uma comunidade interpretativa, são situações de leitura que permitam o nascimento de um leitor.

"Contar histórias é uma arte [...] ela é o uso simples e harmônico da voz" ABRAMOVICH (1997, p. 18), não é exclusiva para crianças, porém, na formação inicial do leitor assume um papel importante, pois poderá instigar a curiosidade ou levar à criança a procurar o livro da história que ouviu, contribuindo, assim, com o processo de formulação mental das sequências de imagens da narrativa, pois:

> O importante de ouvir contos é que, por essa experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio de palavras – representando a experiência com símbolos que são independentes dos objetos, dos acontecimentos e das relações simbolizadas e que podem ser interpretados em contextos distintos daqueles em que originalmente a experiência ocorreu, se é que ocorreu realmente. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 64).

Entretanto, ler para crianças é outro fator importante na formação do leitor e para alfabetização, porque oferece os modelos da língua que se escreve, enriquece o vocabulário com palavras novas, sons ou fonemas, o que por sua vez, auxilia na

aquisição da linguagem escrita, pois é mais fácil a criança aprender a decodificar e codificar palavras que já fazem parte do seu vocabulário ativo. Assim:

> Ler histórias para as crianças tem duas vantagens gerais. A primeira é que o *insight* de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante pode ter um efeito altamente motivador na criança – sempre que a história for realmente interessante e a criança não for obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças é que as acostuma com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. [...] é irreal esperar que uma criança aprenda este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprende a ler. (SMITH, 1999, p. 120) Destaque do autor.

Contudo, ler com a criança tem diferença em relação a ler para criança. Conforme descrito anteriormente, esta última irá contribuir com a percepção e construção de sentido na oralidade e com o conhecimento de estrutura do gênero narrativo, tendo em vista que crianças alfabetizadas não necessitam que alguém leia para elas. No entanto, ler com o pequeno leitor é ler em conjunto mostrando como o leitor fluente ou maduro constrói o sentido do texto, como utiliza as estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de leitura. O quadro 04 dá um exemplo disso:

EXEMPLO DE ENSINO DA LEITURA COM ESTRATÉGIAS PROPOSTAS POR ISABEL SOLÉ (1998)	
TEXTO **A JOANINHA DIFERENTE**	**APLICAÇÃO** **DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA**
A joaninha diferente	Após ler o título, perguntar se alguém sabe o que é joaninha e quais são suas características? O que significa a palavra diferente? Instigar a elaboração de hipótese a partir do título, perguntando sobre o que é vai acontecer no texto, então? Se for possível, é importante que cada criança registre por escrito suas hipóteses, pois isso poderá auxiliar no monitoramento da compreensão, no ensino de auto-avaliação, na identificação do tema e da ideia principal do texto e na elaboração de resumo.
Petipoá vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!	Quem é Petipoá? Por que ela vivia descontente?
A mãe dizia:	O que vocês acham que a mãe de Petipoá irá dizer?
- Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família.	Por que a mãe de Petipoá disse que os membros de uma família não são iguais?
– Veja as suas primas. Umas são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas!	Quem são amarelas, vermelhas e alaranjadas?
Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de Poá as pequenas malvadinhas.	Qual o motivo de Poá não ter pintinhas como as suas primas? E quem são as pequenas malvadinhas?
E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas.	Quem são os rapazes do texto?
Poá ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e pra fazer não tinha nada!	Quem é Poá? Por que Poá sentia se isolada e rejeitada?
Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaninhas foi invadida por uma verdadeira multidão.	De que época o texto está tratando? Que multidão será essa?
Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo, devorando todos os tipos de vegetais.	Qual o motivo dos pulgões atacarem os vegetais?
Imediatamente, os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação.	Quem são os rapazes de que trata o texto? Quem emitiu a convocação? Por que, somente, os rapazes irão se alistar? Contra quem irão combater?
As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arranhar as suas pintinhas.	Quem são as mulheres citadas no texto? E as larvinhas? Qual a relação entre arranhar as suas pintinhas e as mulheres citadas no texto?
Mas Petipoá resolveu se alistar:	Qual o motivo que levou Petipoá a tomar essa decisão?
- Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!	Por que Petipoá não tinha medo de arranhão?
E não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia.	Qual o motivo de Petipoá dar cabo de tantos pulgões? E o que significa dar cabo no texto? E com quem Petipoá está sendo comparada?
Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha.	De quantas batalhas Petipoá participou? E com quantas medalhas foi condecorada?
Como heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas "Pintas" que bravamente ela conquistou...	Que pintas são essas que Petipoá conquistou?

QUADRO 4 – EXEMPLO DE ENSINO DA LEITURA UTILIZANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR SOLÉ (1998)
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE SOLÉ (1998)

O papel do professor como mediador de leitura é imprescindível nos anos iniciais do ensino fundamental, por duas razões: a primeira porque a estrutura narrativa e o texto estão mergulhados na cultura e são produtos históricos e a segunda, porque esse conhecimento foi escrito por adultos, sendo necessário um processo de mediação ou ensino de acordo com o desenvolvimento atual e o que se espera ser aprendido para gerar o desenvolvimento, porque:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

De acordo com o texto acima, é a partir da relação com os outros que o pequeno leitor terá o contato e o início da aprendizagem, portanto, novamente enfatiza-se o papel do professor como mediador e a importância de planejar e executar atividades de ensino da leitura utilizando uma sequência didática adequada que vise à compreensão leitora.

O círculo de leitura ou roda de leitura é uma excelente atividade com as crianças no qual o professor/mediador tem um papel de guia incentivando-as a utilizarem o conhecimento prévio, a elaborar hipóteses, realizar inferências, resumos, apresentar a compreensão do texto em outro gênero textual.

Organizar atividades de leitura compartilhadas entre as próprias crianças, faz com que essas percebam diferenças nas interpretações, controlem a compreensão e elabore em conjunto, previsões para o texto, resumo e encontrem soluções para os problemas de compreensão recorrendo ao professor/mediador, apenas, quando encontram dificuldade.

Outra atividade que contribui para o letramento é a dramatização de textos, visto que dramatizar textos faz com que esse atue como mediador das ações necessárias para a apresentação da peça. Enquanto metodologia de ensino da compreensão leitora, além de apresentar-se como lúdico e prazeroso para crianças, torna o texto concreto, pois ao organizar a narrativa na linguagem teatral, traz à realidade, as inferências e permite que durante a realização dos diálogos a atividade responsiva, de que trata Bakhtin (2010) seja ativada e a compreensão leitora possa ocorrer na ação, pois essa conduz a interpretação, porque:

> Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (VYGOSTKY, 1984, p. 132).

Na dramatização do texto narrativo entram em cena aspectos que no ato de ler são possíveis apenas de serem visualizados mentalmente, isto é, a entonação expressiva, o ritmo, os gestos. Tais aspectos são importantes para a compreensão, em razão das crianças, no ensino fundamental anos iniciais, compreenderem melhor a partir de situações concretas, conforme explica Piaget (1964) na etapa do desenvolvimento denominada operacional concreto e Vygotsky (1993) com o estágio do pensamento por complexo. As pesquisadoras Souza e Freitas (2007) após investigarem a relação existente entre literatura, leitura e jogo dramático, no estudo de caso que envolveu 16 crianças portuguesas matriculadas no 4º ano de escolaridade de uma escola do 1º ciclo do ensino básico de Portugal, concluíram que o teatro na escola colabora com a formação leitora por envolver as crianças desde a preparação até a apresentação da peça, ou seja, desde a leitura do texto literário, a caracterização dos personagens e a transformação do texto nos ensaios.

Atividades de criação de um novo título ou o próprio título para o texto envolvem a construção de sentido, a identificação da ideia principal, do tema, e da elaboração do resumo e de continuação de narrativas, são consideradas importantes para a formação do pequeno leitor e escritor.

Incentivar as crianças a produzir textos narrativos a partir de apoio visual ou linguístico desde que contenha toda a estrutura do gênero narrativo, auxilia na aprendizagem da estrutura textual, desperta a criatividade literária e contribui para o desenvolvimento de textos mais elaborados.

2.2.4.1 Contribuições de Emilia Ferreiro, de Ana Siro e de Josette Jolibert para aprendizagem do letramento.

Outra ação que merece destaque é o resultado da investigação realizada por Ferreiro e Siro (2010) pois afirmam que ao trabalhar a produção de narrativa a partir de um personagem de textos já conhecidos, na verdade, contribuem para que três problemas do discurso narrativo neste tipo de escrita sejam superados, isto é, contribui para que as crianças:

a) avaliem quais são os conhecimentos da estrutura narrativa canônica já possuem internalizados, tendo em vista que não é possível relatar tudo;
b) verifiquem se há necessidade de relatar os episódios. Caso, a reflexão seja afirmativa, faz-se necessário narrar adequadamente de acordo com a ordem dos fatos; e
c) mantenham a vigilância no relato na primeira pessoa para não perder a voz que narra.

Esse tipo de atividade contribui para a aprendizagem, também, da interpretação por meio de inferência, pois em uma das versões áudio-visuais de Chapeuzinho vermelho, os pássaros têm direito à fala durante a narrativa, o que, geralmente, não acontece nas versões escritas dessa história, podendo ou não aparecer tais personagens, apenas, nas ilustrações[18].

Para Jolibert e seus colaboradores (2006) a sala de aula é um ambiente textualizado, onde os espaços têm função de auxiliar a aprendizagem. Nele, deverão estar textos que auxiliem o desenvolvimento do letramento. Contudo, o espaço escolar não é o único para auxiliar o desenvolvimento do letramento.

A autora inclui o cotidiano das cidades nas suas investigações e adotou a pedagogia por projetos como metodologia de ensino e de aprendizagem, organizando-os em três tipos de projetos: anual, mensal ou semanal e os de curto prazo que duram entre dois ou três dias. Seus projetos contam com cinco fases:

A primeira fase trata do planejamento do projeto envolvendo as crianças e

---

[18] Foram utilizadas para reflexão da narrativa Chapeuzinho Vermelho, as seguintes versões: Chapeuzinho vermelho. Coleção Clássicos de ouro. São Paulo: Editora Brasil Leitura. S/data. Chapeuzinho vermelho. Coleção Sonhos Mágicos. Fabricado e distribuído por Microservice Tecnologia Digital da Amazônia Ltda. S/data.

questionando-as para que respondam o que desejam aprender sobre a língua materna. Em seguida, o docente media a construção dos objetivos pedagógicos com os pequenos. Nessa fase são estabelecidos os recursos necessários, as tarefas individuais e coletivas e o cronograma de realização do projeto. Toda essa fase é construída a partir de um contexto de aprendizagem.

A próxima fase é dedicada para realização das atividades de acordo com o planejamento. A terceira fase corresponde à finalização do projeto ou de concluir o objetivo do mesmo, como por exemplo: escrever e entregar uma carta para os agentes de saúde agradecendo os conselhos sobre higiene.

A quarta fase é o momento das crianças realizarem a avaliação coletiva do projeto, sendo a última, dedicada para avaliar as aprendizagens que ocorreram durante o período de realização do mesmo.

A seguir, segue um exemplo de projeto mensal e fichas de conteúdos que poderão ser utilizados na avaliação diagnóstica, formativa e somativa, que ilustram o pensamento de Jolibert (2006).

EXEMPLO DE PROJETO DE APRENDIZAGEM MENSAL				
Título:	Aprendendo a narrar histórias por escrito.			
Público:	Estudantes do 3º ano fundamental			
Objetivo geral:	Desenvolver as habilidades de leitura e escrita de textos narrativos canônicos			
Objetivo específico:	▪ Produzir textos narrativos a partir de leitura de diferentes histórias; ▪ Identificar as partes estruturais de texto narrativo, bem como, utilizá-los na escrita; ▪ Colocar-se como leitor do seu próprio texto, de forma a interagir e identificar as eventuais adequações; ▪ Ler textos produzidos por outras crianças procurando identificar as devidas adequações; ▪ Utilizar pontuação e elementos que estabeleçam a coesão e a coerência; e ▪ Utilizar o tempo verbal adequado ao texto narrativo.			
Metodologia: Leitura de textos narrativos canônicos, jornalístico, conto, lenda. Produção de texto individual e em duplas. Leitura dos textos produzidos pelos colegas da sala. Produção de partes de textos. Leitura com a técnica do Cloze. Dramatização para favorecer a compreensão do texto. Leitura das fichas de avaliação e do roteiro de aprendizagem.				
Avaliação: Os instrumentos de avaliação contarão com: produção individual de texto na fase diagnóstica e somativa; leitura com teste de cloze. Leitura e preenchimento dos roteiros de vivência e de aprendizagem individual.				
Recursos: Cantinho da leitura ou biblioteca de sala de aula, papel Kraft, lápis, borracha, dicionário, papel sulfite, fantoche, fantasia, tintas, TNT, fita crepe, pasta individual para guardar a produção de texto e as fichas de leitura de metacognição e metalinguística.				
Etapa Dolz	**Sessão/ aula**	**Objetivo da Sessão ou da aula**	**Descrição da atividade**	**Avaliação**
1ª	1ª	Elaborar o projeto de aprendizagem sobre escrita de texto narrativo.	Contextualizar um tema ou uma história com as crianças e em seguida preencher as partes do projeto.	Ficha contendo as partes que compõe um projeto.
	2ª	Produzir a primeira versão de uma narrativa de acordo com o conhecimento que a criança já possui.	Individualmente, produzir um texto em folha sulfite.	A produção de texto individual servirá como diagnóstica.
2ª	3ª	Ler diferentes textos narrativos para identificar sua tipologia.	Leitura individual de textos jornalísticos, conto, lenda, canônicos.	▪ Ficha metalinguística: identificação de tipos de texto ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia

QUADRO 05 – EXEMPLO DE PROJETO MENSAL DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DOLZ *et al.* (2004), KOCH (2004, 2006), LEAL *et al.* (2001) E JOLIBERT *et al.* (2006)

Continua...

Continuação do quadro 05...

EXEMPLO DE PROJETO DE APRENDIZAGEM MENSAL				
Etapa Dolz	**Sessão/ aula**	**Objetivo da Sessão ou da aula**	**Descrição da atividade**	**Avaliação**
2ª	4ª	Compreender os textos nas entrelinhas por meio de inferência, bem como o tempo verbal utilizado na narrativa e os elementos de coesão anafórica.	Leitura individual de textos que contenham a estrutura canônica. Leitura coletiva do mesmo texto utilizando a estratégia de Isabel Solé.	▪ Ficha metalinguística: compreensão do texto e identificação de tempo verbal e de coesão anafórica. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia
	5ª	Continuação da anterior	Se for necessário dramatizar o texto com as crianças	▪ Ficha metalinguística: compreensão do texto. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia
	6ª	Identificar as partes de um texto.	Em dupla montar quebra-cabeça de texto narrativo. Coletivamente preenchimento do mapa de estrutura textual.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia
	7ª	Produzir textos narrativos.	Individualmente, cada criança, irá receber uma folha com texto semivazio que indica somente três elementos de uma história: o título, a situação inicial e a situação final. Coletivamente o grupo deverá elaborar hipóteses a partir do título para produzir, então, a parte faltante da história entregue. A trama deverá ser a mesma. A produção será em dupla em outra ficha de texto semivazio e contará com apresentação da história produzida para todo grupo.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia

QUADRO 05 – EXEMPLO DE PROJETO MENSAL DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DOLZ *et al.* (2004), KOCH (2004, 2006), LEAL *et al.* (2001) E JOLIBERT *et al.*(2006)

Continua..

Continuação do quadro 05...

EXEMPLO DE PROJETO DE APRENDIZAGEM MENSAL				
Etapa Dolz	**Sessão/ aula**	**Objetivo da Sessão ou da aula**	**Descrição da atividade**	**Avaliação**
2ª	8ª	Ler e re-escrever o próprio texto	Após a produção o docente entrega um recorte com o problema da versão original da história e solicita, às crianças, que seja colado o fragmento do texto onde acharem melhor na folha que contém o texto semivazio. Em seguida solicita para as duplas revisarem o texto produzido em função do problema entregue. Após a revisão, o docente entrega tiras da versão original para as duplas colarem na folha semivazia.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia ▪ A re-escrita será considerada como avaliação formativa.
	9ª	Construir coletivamente as aprendizagens sobre a estrutura narrativa.	Com mediação docente, discutir com o grupo de crianças o que aconteceu durante a produção de texto, tendo como base a versão escrita por eles e a versão original. Principais questões a serem discutidas: O título ajudou, o problema tem função importante na produção de texto, o vazio entre a situação final e inicial provocou algo Em seguida, em dupla, construir um esquema que demonstre quais são as partes que um texto narrativo deve ter.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia.
	10ª	Identificar o tempo verbal, a pontuação e os elementos de conexão adequados ao texto narrativo.	Leitura de texto com estratégia da Isabel Solé, seguida da explicação dos tempos verbais, conectores e pontuação. Elaboração coletiva da síntese do significado do texto.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual, tempo verbal, pontuação e principais conectores. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia

QUADRO 05 – EXEMPLO DE PROJETO MENSAL DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DOLZ *et al.* (2004), KOCH (2004, 2006), LEAL *et al.* (2001) E JOLIBERT *et al.*(2006)

Continua...

Conclusão do quadro 05...

EXEMPLO DE PROJETO DE APRENDIZAGEM MENSAL				
Etapa Dolz	**Sessão/ aula**	**Objetivo da Sessão ou da aula**	**Descrição da atividade**	**Avaliação**
			Em seguida, em dupla, sublinhar os tempos verbais, pontuação e conectores. A correção será coletiva. Em grupo solicitar que coloquem os tempos verbais cada um no Pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Comparar com outras histórias já lidas, se existe esses tipos de tempos verbais.	
	11ª	Continuação da anterior	Preenchimento de verbos, pontuação e conectores utilizando a técnica de cloze	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual, tempo verbal, pontuação e principais conectores. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia ▪ Avaliação formativa. Preenchimento individual de cloze.
3ª	12ª	Produzir a versão final do texto escrito na avaliação diagnóstica e realizar a avaliação global de aprendizagem no período.	Individualmente ler e re-escrever o texto produzido e considerado como avaliação diagnóstica.	▪ Ficha metalinguística: Estrutura textual, pontuação e coesão. ▪ Ficha metacognição: o que ajudou na aprendizagem do dia ▪ A produção da versão final será considerada como avaliação somativa.

QUADRO 05 – EXEMPLO DE PROJETO MENSAL DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DOLZ *et al.* (2004), KOCH (2004, 2006), LEAL *et al.* (2001) E JOLIBERT *et al.*(2006)

A ficha estrutural do texto narrativo é composta pela estrutura do texto distribuído no espaço da folha, conforme pode ser observado no quadro 06.

FICHA ESTRUTURAL TEXTO NARRATIVO
Título
Autor
Situação Inicial
Situação Problema com resolução
Situação final

QUADRO 06 – MODELO DE FICHA ESTRUTURAL DO TEXTO NARRATIVO
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

A ficha de verbos para texto narrativo é composta pelo tempo verbal pretérito imperfeito e pretérito perfeito, pois são esses os tempos verbais utilizados no escrito da texto narrativo, conforme demonstra o quadro 07.

FICHA DE VERBOS PARA TEXTO NARRATIVO					
Pretérito Imperfeito (Descreve a situação inicial)			**Pretérito Perfeito (Conta os acontecimentos que vão ocorrendo)**		
Era	Morava	Cortava	Foi	Aconteceu	Deu
Lá	Cantava	Havia	Caiu	Esteve	Sentiu-se
Tinha	Tocava	poderia	Viu	Saltou	Desceu
			Pôde	Devolveu	Correu
			Passou	Começou	Dançou
			fugiu	arrancou	Usou

QUADRO 07 – MODELO DE FICHA DE VERBOS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: JOLIBERT (2006)

A ficha de conectores para texto narrativo é composta pelos principais conectores utilizados nesse tipo de texto. O quadro 08 ilustra esse tipo de ficha.

FICHA DE CONECTORES PARA TEXTO NARRATIVO
Principais: Então, logo, há muito tempo, depois, finalmente, mas, porém, contudo, porque, embora, e.

QUADRO 08 – MODELO DE FICHA DE CONECTORES PARA TEXTO NARRATIVO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE JOLIBERT (2006)

3 METODOLOGIA

O modelo de pesquisa qualitativo com intervenção foi adotado nesse estudo, porque pretendia-se a partir de diferentes estratégias de ensino organizadas de acordo com os passos da pedagogia histórico-crítica, conhecer a evolução da aprendizagem da escrita de textos narrativos no terceiro ano do ensino fundamental.

A intervenção reuniu diferentes estratégias de ensino e contou com três etapas: a primeira corresponde à avaliação diagnóstica, a segunda diz respeito às sessões de intervenção e a terceira refere-se à avaliação somativa.

Participaram da pesquisa 42 crianças, na faixa etária entre 7 e 12 anos, com idade média de 8,4 (oito anos e quatro meses), provenientes de família com baixo poder aquisitivo e pouco acesso à cultura, tendo o rádio e a televisão como os principais meios de comunicação,[19] matriculadas em duas turmas no 3º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Matinhos, estado do Paraná.

Observou-se nas fichas de matrículas que os pais ou responsáveis desses participantes declararam que: 42,8 % tem renda familiar de até um salário mínimo e 38,1% não declararam essa informação na ficha de matrícula da criança, conforme demonstra a tabela 01, a seguir:

TABELA 01- RENDA FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

RENDA FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
RENDA FAMILIAR[20]	Nº DE FAMÍLIA	PERCENTUAL
Até 1 salário mínimo	18	42,8%
De 1 a 3 salários mínimos	05	11,9 %
De 3 a 5 salários mínimos	0	-
Mais de 5 salários mínimos	01	2,4 %
Sem renda	02	4,8 %
Não informou	16	38,1 %
Total	42	100%

FONTE: Ficha de matrícula dos participantes da pesquisa (2013)

---

[19] As informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola.

[20] As categorias de renda familiar foram extraídas da ficha de matrícula das crianças participantes da pesquisa.

De acordo com a relação de alunos beneficiados pelo bolsa família[21], existem 09 crianças do grupo controle e 05 crianças do grupo de intervenção que participam do programa.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos participantes da pesquisa, 64,7% não declararam o seu nível de escolaridade na ficha de matrícula das crianças, 40,5% não concluíram o ensino fundamental e 4,8% declararam não ser alfabetizado conforme demonstra a tabela 02.

TABELA 02 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE E DE INTERVENÇÃO

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE E DO GRUPO DE INTERVENÇÃO				
Nível de Escolaridade	Mãe		Pai	
	Declarado na ficha de matrícula	% Declarado	Declarado na ficha de matrícula	% Declarado
Em branco	9	21,4%	14	33,3%
Ensino Médio completo	4	9,5%	9	21,4%
Ensino Médio incompleto	6	14,3%	3	7%
Ensino Fundamental completo	8	19,0%	8	19,2 %
Ensino Fundamental incompleto	12	28,6%	5	11,9%
Superior completo	2	4,8%	1	2,4%
Superior incompleto	1	2,4%	0	0
Não Alfabetizado	0	0	2	4,8%
Total	42	100%	42	100%

FONTE: Ficha de matrícula dos participantes da pesquisa (2013)

As duas turmas do 3º ano fundamental foram organizadas em dois grupos, sendo uma turma denominada de grupo controle e outra turma de grupo de intervenção. A turma do grupo controle estava composta por vinte e quatro crianças e o grupo de intervenção com dezoito, sendo esses o total de alunos matriculados nas respectivas turmas.

Participaram efetivamente da pesquisa 13 alunos do grupo controle e 09 do grupo de intervenção. Esse fato ocorreu tendo em vista a decisão de incluir, somente,

---

[21] Essa informação foi retirada da Relação de alunos beneficiados pelo bolsa família em 02.07.2013, disponível no sistema escola da Secretaria de Estado de Educação – SEED, do estado do Paraná.

as crianças que compareceram à escola nas datas em que foram realizadas as avaliações diagnóstica e somativa, conforme tabela 03.

A criança de número I-07 do grupo de intervenção não teve sua produção analisada, pois a mesma utilizava-se de rabiscos. Também não foi analisada a produção da criança C-06 do grupo controle, pois apresentou caligrafia diferente nas duas produções, deixando dúvidas sobre a autoria do trabalho.

TABELA 03 - FREQUÊNCIA NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E NA AVALIAÇÃO SOMATIVA

PARTICIPANTES EFETIVOS DA PESQUISA							
GRUPO CONTROLE				GRUPO DE INTERVENÇÃO			
Criança	Frequência na Avaliação Diagnóstica	Frequência na Avaliação Somativa	Produção analisada	Criança	Frequência na Avaliação Diagnóstica	Frequência na Avaliação Somativa	Produção analisada
C-1	C	C	Sim	I - 1	C	F	-
C-2	C	C	Sim	I - 2	C	F	-
C-3	C	C	Sim	I - 3	C	C	Sim
C-4	C	C	Sim	I - 4	C	F	-
C-5	C	F	-	I - 5	C	C	Sim
C-6	C	C	-	I - 6	C	F	-
C-7	C	F	-	I - 7	C	C	-
C-8	C	C	Sim	I - 8	F	F	-
C-9	C	C	Sim	I - 9	C	C	Sim
C-10	C	C	Sim	I - 10	F	C	-
C-11	F	C	-	I - 11	C	C	Sim
C-12	C	C	Sim	I - 12	C	C	Sim
C-13	C	F	-	I - 13	C	C	Sim
C-14	F	F	-	I - 14	C	C	Sim
C-15	C	F	-	I - 15	C	C	Sim
C-16	C	C	Sim	I - 16	C	C	Sim
C-17	C	F	-	I - 17	C	F	-
C-18	C	C	Sim	I - 18	C	F	-
C-19	C	C	Sim				
C-20	C	F	-				
C-21	C	C	Sim				
C-22	C	F	-				
C-23	F	F	-				
C-24	C	C	Sim				
Total de participantes com produção analisada			13	Total de participantes com produção analisada			09

FONTE: A autora (2013)
LEGENDA: C – COMPARECEU, F – FALTOU, SIM – PRODUÇÃO ANALISADA, - PRODUÇÕES NÃO ANALISADAS

Durante a intervenção todos os alunos da turma que compareceram participaram das atividades e o grupo controle continuou as atividades regulares com

a professora regente da turma.

Para avaliação diagnóstica optou-se por trabalhar com o texto clássico Chapeuzinho Vermelho por tratar-se de um texto conhecido pelas crianças no âmbito da linguagem oral. Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996) a utilização de textos conhecidos na oralidade possibilita ao pequeno escritor, concentrar-se na aprendizagem da coesão, da coerência, da estrutura textual, para posteriormente, dedicar-se à criação literária.

Por essa mesma razão optou-se em trabalhar na intervenção com textos clássicos da literatura.

Na primeira etapa, a pesquisadora relembrou coletivamente e na oralidade as cenas do texto Chapeuzinho Vermelho conforme quadro 47, no apêndice 10, com as crianças. Após isso, solicitou às crianças para que escrevessem, individualmente, o que já dominavam do texto narrativo Chapeuzinho Vermelho. Essa produção serviu como avaliação diagnóstica. A produção escrita realizada pelas crianças nessa etapa diagnóstica foi utilizada para verificação do nível de desenvolvimento da escrita alfabética de todos os participantes da pesquisa: grupo de intervenção e grupo controle.

Na segunda etapa somente as 18 crianças do grupo de intervenção participaram das atividades de leitura e escrita, que inicialmente foi prevista com oito sessões, sendo que cada sessão correspondeu à duas aulas de 50 minutos cada uma e foi executada em nove sessões, num total de 20 horas. Foi necessário aumentar uma sessão para atividade prevista na 3ª e 4ª sessão, pois houve resistência das crianças em trabalhar em duplas. As sessões de intervenção foram realizadas em duas semanas sucessivas, no período de 29.04.2013 a 10.05.2013. A avaliação diagnóstica ocorreu no dia 25.04.2013 e a avaliação somativa em 17.05.2013.

Com os dezoitos alunos matriculados na turma do grupo de intervenção, foi realizado um diagnóstico, na 1ª sessão, sobre o desenvolvimento da leitura da escrita alfabética, para verificar quem já estava lendo. Essa informação em conjunto com a classificação da produção textual realizada na avaliação diagnóstica, serviu também para organizar as duplas de trabalho.

Enfim, o grupo de intervenção trabalhou com oito crianças que se encontravam no nível alfabético, quatro crianças no nível silábico- alfabético e seis

crianças no nível pré-silábico[22], conforme tabela 04.

TABELA 04 - NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ALFABÉTICA DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ALFABÉTICA DO GRUPO INTERVENÇÃO		
Nível	**Crianças nº**	**Total de crianças no nível**
Nível pré-silábico:	03, 06, 07, 08, 09, 13,	06
Nível silábico – alfabético:	01, 11, 14, 18	04
Nível alfabético:	02, 04, 05, 10, 12, 15, 16 e 17	08
Total de crianças do grupo de intervenção:		18

FONTE: A autora (2013)

A distribuição das crianças em duplas foi realizada por meio de sorteio, seguiu a classificação das crianças de acordo com a tabela 04 e organizado de forma que, pelo menos, um membro da dupla deveria ser alfabético. Na ausência de um membro da dupla nas sessões, procurou-se organizar seguindo sempre, o mesmo critério, ou seja, uma criança no nível silábico alfabético ou alfabético.

A tabela 05 demonstra como ficou a distribuição das crianças em duplas, após sorteio dirigido, as crianças classificadas como de nível alfabético e designadas nesse estudo pelos números I-02, I-04, I-05, I-10, I-12, I-15, I-16, I-17 e a criança I-18 classificada no nível silábico-alfabético, tiveram os seus números sorteados pelas crianças com os números I-03, I-06, I-07, I-08, I-09 e I-13 classificadas como de nível pré-silábico e as crianças com os números I-01, I-11 e I-14, classificadas no nível silábico-alfabético.

---

22 De acordo com Ferreiro (1995) existem três níveis de desenvolvimento da escrita alfabética. O primeiro corresponde as descobertas que as crianças fazem ao perceber a diferença entre desenhar e escrever as letras do alfabeto. Esse nível possui dois princípios: O primeiro diz respeito à quantidade necessária de letras para escrever uma palavra e o segundo, a necessidade de se ter letras diferentes para registrar a palavra. Contudo, a criança ainda não consegue representar as diferenças de significado. O segundo nível de desenvolvimento da escrita é um nível intermediário. Nele as crianças progridem com a aplicação do princípio quantitativo e qualitativo ao tentar registrar uma palavra trabalhando com o símbolo linguístico na sua totalidade (significado e som juntos, como uma só entidade). Nesse nível, as crianças não analisam o padrão sonoro da palavra. O terceiro nível, alfabético, faz referência à fonetização da representação escrita e possui três subníveis: hipótese silábica, hipótese silábica-alfabética e hipótese alfabética. A escrita silábica é caracterizada pela utilização controlada pela criança do princípio quantitativo e qualitativo nas suas produções escritas, porque ela passa a considerar uma letra como valor silábico e aos poucos começa a entender que a representação na escrita alfabética está intimamente ligada ao padrão sonoro das palavras. O segundo subnível corresponde a evolução do subnível anterior, pois nesse nível a criança consegue representar fonemas, podendo existir ainda a representação de sílabas, apenas, por letras. O terceiro subnível, hipótese alfabética, a criança já compreendeu a natureza do princípio alfabético, no entanto, ainda não consegue escrever de acordo com a ortografia. Elas entenderam que a similaridade de som implica uma similaridade de letras e a diferença no sim implica letras diferentes.

TABELA 05 – DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS EM DUPLAS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS EM DUPLAS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO					
3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª e 9ª
04 (A) 09 (PS)	04 (A) 09 (PS)	02 (A) 08 (PS)	08 (PS) 07 (PS)	08 (PS) 07 (PS)	02 (A) 08 (PS)
17(A) 03 (PS)	02 (A) e 07 (PS)	01 (SA) 07 (PS)	17 (A) 09 (PS)	10 (A)	10 (A) 07 (PS)
11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)	11(SA) 18 (SA)
16 (A) 06 (PS)	04 (A) 08 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)	04 (A) 03 (PS)
05 (A) 07 (PS)	15 (A) 14 (SA)	15 (A) 09 (PS)	15 (A) 01 (SA)	15 (A) 01 (SA)	15 (A) 01 (SA)
15 (A) 14 (SA)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)	12 (A) 13 (PS)
10 (A) 13 (PS)	16 (A) 17 (A)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)	16 (A) 14 (SA)
12 (A) 08 (PS)		05 (A) 17 (A)	05 (A) 06 (PS)	05 (A) 06 (PS)	05 (A) 06 (PS)
					17 (A) 09 (PS)

FONTE: A autora (2013)
LEGENDA: A – ALFABÉTICO / PS – PRÉ-SILÁBICO / SA – SILÁBICO-ALFABÉTICO

As duplas foram ajustadas de acordo com a presença dos participantes nas sessões de intervenção.

Observou-se que ocorrem muitas faltas dos alunos nas atividades escolares, de forma que a formação das duplas foi alterada a cada sessão. Algumas duplas permanecerem as mesmas. Na tabela abaixo consta a frequência das crianças nas atividades.

TABELA 06 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

FREQUENCIAS DAS CRIANÇAS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO										
CRIANÇA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	% FREQ.
I – 1	C	C	F	F	C	C	C	C	C	75
I – 2	F	C	F	C	C	F	F	C	C	50
I – 3	C	C	C	F	C	C	C	C	C	87,50
I – 4	C	C	F	C	C	C	C	C	C	87,50
I – 5	F	F	C	C	C	C	C	C	C	75
I – 6	C	C	C	F	F	C	C	C	C	75
I – 7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 8	F	C	C	C	C	C	C	C	C	87,50
I – 9	C	C	C	C	C	C	F	C	C	87,50
I – 10	F	C	C	F	F	F	C	C	C	62,50
I – 11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
I – 17	C	C	C	C	C	C	F	C	C	87,50
I – 18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100

FONTE: A autora (2013)
LEGENDA: C – COMPARECEU, F – FALTOU

As atividades utilizadas nas sessões de intervenção foram digitadas em caixa alta, fonte arial, tamanho 14 e as utilizadas pela pesquisadora para guiar as atividades, em tamanho 72.

Na 1ª sessão a pesquisadora organizou o espaço físico da sala instalando o "cantinho da leitura". Colocou um tapete tatame e pendurou um quadro de tecido com bolsões para a colocação dos livros[23], conforme fotografias a seguir:

[23] A lista dos livros disponibilizadas no cantinho da leitura durante as sessões, encontra-se no apêndice 9.



FOTOGRAFIA 01 – CANTINHO DA LEITURA
FONTE: A PESQUISADORA



FOTOGRAFIA 02 – TECIDO COM BOLSÕES E ETIQUETA
FONTE: A PESQUISADORA

Na frente dos bolsões foram colocados etiquetas com textos para instigar a curiosidade das crianças em buscar livros para ler após o término das atividades propostas, contribuindo de certa forma com o comportamento leitor e, ao mesmo tempo, trabalhar a estrutura textual dos textos narrativos e a existência de personagens próprios desse tipo de texto. No quadro 09 está registrado os textos das etiquetas.

TEXTO COLOCADO NAS ETIQUETAS DO CANTINHO DA LEITURA
Em que cenário acontece a história dos textos? Quem será o personagem principal do texto? Qual é a situação problema que o personagem principal precisa resolver? Qual é o tema da história? Qual será o final dessa história?

QUADRO 09 – TEXTOS COLOCADOS NOS BOLSÕES DO CANTINHO DA LEITURA

Os livros do cantinho da leitura eram trocados a cada dois dias. O acervo bibliográfico foi selecionado de forma a conter histórias já conhecidas na oralidade e impressão com o tipo caixa alta. Além dos livros, foram utilizadas revista em quadrinhos.

A primeira e a segunda sessão tinham por objetivo ler e compreender o texto e identificar quais eram os personagens do texto A pequena sereia.

No primeiro contato com as crianças do grupo de intervenção, a pesquisadora explicou os objetivos das atividades que seriam propostas e convidou-as a participar dessas atividades e celebrar o contrato pedagógico sobre a aprendizagem da escrita de textos narrativos, que passou a ser denominado e estar registrado no quadro negro durante as sessões como: Aprender a escrever textos narrativos canônicos. Durante todas as sessões a pesquisadora retomou o contrato.

1ª sessão: Leitura com mediação conforme apêndice 1, na página 122. As crianças foram convidadas a realizar leitura silenciosa, e em seguida, participaram da leitura em voz alta com mediação da pesquisadora. Essa leitura serviu de diagnóstica para identificar os níveis de desenvolvimento da leitura da escrita alfabética e as crianças que apresentavam dificuldade de leitura. Foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1996), conforme consta na revisão de literatura[24]. Os materiais utilizados na sessão foram: cópia do texto para cada criança e uma cópia em tamanho maior para a pesquisadora guiar a leitura.

2ª sessão: Leitura dramatizada conforme apêndice 2, na página 123. As crianças receberam o texto com as falas dos personagens para ler, primeiramente, em silêncio e em seguida, foi realizada leitura em voz alta da qual participaram cinco crianças em duas rodadas de leitura em que cada criança assumiu o papel de um personagem e do narrador, sendo que o personagem "bruxa" tinha um chapéu e o

---

[24] Ver item 2.2 - Ensino da leitura com interpretação e da escrita de narrativas.

personagem "pequena sereia" uma coroa. Essa atividade teve apoio de fantoche de palito com desenho dos personagens. No final da sessão, a pesquisadora conduziu uma reflexão coletiva para verificar se houve percepção da diferença entre a leitura realizada na sessão anterior com a leitura do dia, e, ainda, questionou quais as diferenças existentes entre os dois textos da pequena sereia.

A sessão foi encerrada com reflexão coletiva sobre o papel do narrador e dos personagens na história.

3ª sessão: Produção textual em partes: desenvolvimento conforme apêndice 3, na página 124. Os objetivos dessa sessão eram: a) identificar as partes que compõem o texto narrativo; e b) produzir a situação problema a partir do título, da situação inicial.

As crianças receberam uma ficha estrutural de textos narrativos conforme apêndice 3 e fizeram leitura coletiva mediada pela pesquisadora.

Em seguida, as crianças receberam a ficha contendo o título, a situação inicial e a final do texto A Pequena Sereia e deveriam produzir a situação problema e o desenrolar da trama. A pesquisadora atendeu cada dupla de crianças de acordo com as suas necessidades.

4ª sessão: Produção textual em partes: desenvolvimento. Continuidade da sessão anterior. Para essa sessão e na 5ª e 9ª sessão foi planejado uma atividade complementar para ser utilizada pelos alunos que terminassem a atividade regular antes do tempo. O modelo dessas atividades consta no apêndice 8, na página 134.

5ª sessão: Conectores textuais: preencher lacunas conforme apêndice 4, na página 128. Foi entregue para cada dupla ler e preencher os espaços em brancos que correspondiam aos conectores do texto A Pequena Sereia. Em seguida, a pesquisadora conduziu reflexão coletiva deixando que as crianças comentassem sobre o que estava faltando no texto e deu sequência à atividade, explicando quais eram as palavras que estavam ausentes e a função dos conectores nos textos narrativos. Foi realizada correção coletivamente.

As crianças em duplas, preencheram os espaços dos conectores do texto Cinderela. A correção foi realizada coletivamente. Em seguida receberam a ficha dos conectores mais utilizados nos textos narrativos. Foi realizada a leitura e a pesquisadora explicou a ficha.

6ª sessão: Avaliação Formativa. Cada criança recebeu cópia do texto A Bela Adormecida para circular os conectores, conforme apêndice 5, página 130. Essa

atividade foi feita individualmente. Em razão do percentual de acertos ter sido pequeno, nessa sessão de avaliação acrescentou-se uma sessão de ensino na qual as crianças em duplas receberam o mesmo texto para retomar a tarefa de circular os conectores. A sessão foi encerrada com correção coletiva.

7ª sessão: Elementos Coesivos do Texto. Nessa sessão as crianças, em duplas, receberam quebra-cabeça do texto A Pequena Sereia para montar, descobrindo a cadeia de ligação referencial do personagem principal. O quebra-cabeça foi organizado recortando o texto no local dos elementos coesivos destacados em negrito, conforme apêndice 6, na página 131.

Na sequência, a pesquisadora conduziu reflexão indagando o que as crianças descobriram com o jogo e explicou a função dos elementos coesivos presentes no texto, substituindo as palavras que faziam referência ao personagem principal: pequena sereia. Em seguida, questionou às crianças se a substituição da palavra deixou o texto melhor redigido.

Após, solicitou às crianças para descobrirem quais eram os elementos coesivos dos demais personagens, escrevendo-os em uma folha própria. Houve correção da atividade coletivamente.

8ª sessão: Avaliação Formativa. Cada criança recebeu cópia do texto A Cinderela para circular os elementos coesivos do personagem principal, conforme apêndice 7, na página 133. Essa atividade foi feita individualmente. Em razão do percentual de acertos ter sido pequeno, nessa sessão de avaliação acrescentou-se uma sessão de ensino na qual as crianças em duplas receberam o mesmo texto para retomar a tarefa de circular os elementos coesivos. A sessão foi encerrada com correção coletiva.

9ª sessão foram retomadas as atividades da 3ª e 4ª sessão e as crianças receberam a ficha conectora do texto A Pequena Sereia. Nessa ficha constava o problema a ser resolvido pelo personagem. Em decorrência da distribuição das duplas, não foi solicitado às crianças retomarem a escrita realizada na 4ª sessão para comparação da trama escrita durante aquelas sessões com a produção realizada na 9ª sessão. A pesquisadora reforçou coletiva e oralmente sobre o papel primordial da ficha conectora ou da situação problema para o desenvolvimento da trama e atendeu as duplas que necessitavam de auxílio.

Coletivamente a pesquisadora mediou a reflexão solicitando às crianças que comentassem sobre a importância da situação problema do texto A Pequena Sereia.

A pesquisadora sempre, que necessário, retomava a situação problema com as crianças perguntando:

- Qual era o problema da Pequena Sereia?
- E o que o pai da Pequena Sereia disse?
- E o que, então, a Pequena Sereia fez?

De acordo com o término da produção da trama, as duplas receberam recortes da situação problema para ser ordenado e colado no texto semivazio. A pesquisadora passou por todas as duplas verificando se a ordenação do texto estava correta e orientou que comparassem o texto do quebra-cabeça com a escrita realizada por eles.

Após a atividade, a pesquisadora mediou a discussão com as crianças sobre o papel do título, a necessidade de um problema e de um evento para produção do texto narrativo. Também foi entregue para as crianças a ficha de estrutura textual.

Para finalizar as sessões de intervenção e justificar para as crianças a retirada do material utilizado na instalação do cantinho da leitura, a pesquisadora lançou um desafio para turma, isto é, resolver a situação problema "cadê o cantinho da leitura da sala?". Foi registrado no quadro negro o seguinte texto:

Cadê o cantinho de leitura?

Situação inicial: Era uma vez na sala do 3º ano um cantinho da leitura...

Situação problema: Cadê o cantinho da leitura?

Situação final: O cantinho voltou e todos foram felizes para sempre.

Logo em seguida, a pesquisadora orientou que a solução do problema seria encontrada por todas as crianças da turma e que elas seriam os personagens dessa história e a professora, a narradora. Elas teriam que organizar um novo cantinho de leitura na sala. Na terceira etapa, Avaliação Somativa, as crianças dos dois grupos produziram, individualmente, o texto de Chapeuzinho Vermelho, após a pesquisadora relembrar na oralidade e coletivamente as cenas do clássico, conforme apêndice 10. Essa produção foi considerada como avaliação somativa e serviu para realizar a comparação entre as produções das crianças participantes das duas avaliações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Critérios de análise da produção textual das crianças do grupo de intervenção e do grupo controle.

Para analisar as produções textuais realizadas nas avaliações diagnóstica e somativa foi utilizada parte da classificação elaborada por Brandão e Spinillo (2001), conforme consta no quadro a seguir:

NÍVEIS OU CATEGORIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO	
Nível ou categoria	Descrição da produção
I	Produções que são a mera repetição do tema proposto; ou a produção de frases desconectadas que podem ou não estar relacionadas ao tema.
II	Produções que apenas descrevem estados de personagens ou eventos em uma sequência temporal de ações sem que sejam explicitadas relações causais entre os enunciados. O tema serve apenas para inserir os enunciados em um mesmo tópico e para sugerir o personagem principal.
III	Produções que se caracterizam por uma sequência de eventos interligados por relações causais. O tema abre ou fecha a história, servindo como eixo norteador. Algumas histórias descrevem tentativas de incluir uma meta/motivo para o personagem principal.
IV	Produções que apresentam uma situação problema a ser resolvida pelo personagem principal e que o motiva. Apresentam um desfecho que modifica o estado inicial do personagem. Este desfecho é repentino e pouco elaborado, sem haver uma conexão precisa entre o problema e a sua resolução.
V	Trama mais complexa, podendo surgir novos personagens e problemas além daquele sugerido pelo tema. Maior elaboração na passagem do estado inicial para o estado final, explicitando-se os meios de resolução da situação-problema.

QUADRO 10 – NÍVEIS OU CATEGORIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: BRANDÃO E SPINILLO (2001)

Para empregar o instrumento de análise do quadro 10 foi necessário elaborar o quadro sequencial das cenas do texto de Chapeuzinho Vermelho, versão de Toledo (s/data) utilizado como referência na intervenção.

Nesse quadro foram destacadas as oito cenas contidas no texto, seguidas dos trechos que a compõem, conforme consta no apêndice 10, página 139.

1ª cena – situação inicial;

2ª cena – situação problema;

3ª cena – motivo da desobediência;

4ª cena – 1º diálogo da protagonista com o antagonista;

5ª cena – antagonista na casa da avó;

6ª cena - 2º diálogo da protagonista com o antagonista;

7ª cena – solução do problema; e

8ª cena – situação final.

Esse quadro serviu para realizar a recapitulação oral na avaliação diagnóstica e somativa.

4.2 Análise da produção textual das crianças do grupo de intervenção.

A análise dos textos das crianças I-03 e I-09 que eram de nível de escrita pré-silábico na avaliação diagnóstica, não se enquadraram na classificação de Brandão e Spinillo, conforme quadro 10. Embora se possa destacar o aumento de tentativas de escrita da primeira para a segunda avaliação, conforme quadro 11.

PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA PRÉ-SILÁBICO		
CRIANÇA	TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
I - 03	Japéao	Su chapeuzinho vermelho quda mai soma a chaqeuzinho vermelho e qoioaoa qdaioa egatoi a chapeuzinho vermelho
I – 09	jaPé	Umclapenzio – umela – maluedunaq – huml – iandnl – naisoma

QUADRO 11 - PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA PRÉ-SILÁBICO

Dentre as produções de texto de nível de escrita silábico-alfabético, a criança I-11, na primeira avaliação registrou a introdução canônica e parte da situação problema na sua produção textual. Já na segunda produção, avaliação somativa, iniciou o texto com a frase tradicional do texto canônico, também, o final tradicional. A criança tentou registrar um diálogo existente no clássico, como pode ser observado na frase 03 e nas demais cenas, apresentou a voz do narrador. Registrou a frase 5 incompleta e escreveu uma sequência de eventos ausentes na primeira produção.

Contudo, a sequência de cenas não estão conectadas, apesar de utilizar o conector "um dia" nas frases 2, 4 e 6. Houve tentativa de construir uma cadeia referencial para a palavra chapeuzinho na frase 2 com as referências "dela, ela, dela", na frase 3 com "minha filha", na frase 4 com "chapeuzinho vermelho e ela", voltando a escrever "chapeuzinho vereho" na frase 8; e para a personagem secundária, avó, nas frases 2, 5, 6, 7 e 8.

Ao comparar a produção textual dessa criança é perceptível que sua produção tenta descrever estado dos personagens chapeuzinho vermelho, lobo, vovó e caçador. Por isso, apresentou avanço do nível um para o nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo.

Os textos das crianças I-13 classificada como de nível de escrita silábico-alfabético e de nível um de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo apresentou uma frase com a introdução canônica e na avaliação somativa, repetiu a mesma produção com acréscimo de tentativa de três outras palavras. Por essa razão, não demonstrou nenhum avanço.

A criança I-14 classificada como de nível de escrita silábico-alfabético e de nível um de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, registrou na avalição diagnóstica tentativa de escrita com empregos de algumas palavras da história. Já na avaliação somativa ocorreu maior tentativa de escrita com algumas palavras da história, não conseguindo, contudo, avanço na sua produção textual, conforme quadro 12.

As duas crianças, I-13 e I-14, participaram das atividades em duplas, sempre, acompanhadas das crianças no nível alfabético e a criança I-11 teve companhia da criança 18, também, classificada como de nível de escrita silábico-alfabético, conforme planifica a tabela 05. As três crianças participaram de 100% das sessões de intervenção, conforme descrito na tabela 06.

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADO NO NÍVEL DE ESCRITA SILÁBICO-ALFÉTICO		
CRIANÇA Nº	TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
I – 11	(1) Éra uma vês chapeuzinho vermelho (2) um dia mamãe dela pedio que ele	(1) Era uma vez a chapeuzinho vermelho (2) um dia a mãe dela falol para ela (3) irintrega parra a vóvo dela miha filia (4) não vai pelo bosque (5) a chapeuzinho vermelho um dia ela incontrol o lobo (6) falol para a vóvo (7) um dia o lobo comel a Vó da chapeuzinho Vereho (8) Xamolo casador para matao lobo que estava vestido de vóvo (9) o casador abril a bariga do lobo (10) e a vo viverau felises para sempre
I – 13	(1) éra uma vês chapoesan chapeuzinha vermelha	(1) Euna uma vez vecima chapeuzinho vermelho bonino cuna marcona
I – 14	Japéuzo vemelu A net da vovo terá sui mia cexa de pitisa eélasi tha zé mais saa a zozo za disa a ci a né tia nad upesa thze mizi mapa e uposo tahe mis e u a ria tasena ptisas Pitisa i tu de vests e utsanis e u this a ui e itu e uza halpniami mei hale po a eumau tonpeudo i tau taau e u	(1) Era um veis mum xapéuxiovemelo (2) A mãe mdis (3) asie vaieitaisa pavovoca (4) e Elecai pelaveléta e Olobumao e xapéuzila Aecotho (5) co avorozo ea vovoza e gia mogolaho qas malhgsigan... canaeou cons oas cahoi lihaingno limailih oas...Luhagicogzaco haminuigzã Imainega igõu Qasizg ezasacã ianzarinilnzanalhi. Igaisisaco inia Qai inazi Qaiza ina oi inai hai...

QUADRO 12 - PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICO

A criança de nº I-15 classificada como de nível de escrita alfabético e de nível um de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, apresentou na primeira produção textual, avaliação diagnóstica, a situação inicial com frase tradicional e parte da situação problema. Introduziu no texto, uma cena da protagonista cantando, o que sugere um elo com a descrição inicial da próxima cena, contudo, encerrou a história no encontro da protagonista com o antagonista.

Na segunda produção textual, avaliação somativa, notou-se que foram mantidas as cenas da protagonista cantando e parte da situação problema. Entretanto, percebeu-se evolução na escrita da trama da história, uma vez que apresentou algumas cenas fazendo a conexão na voz do narrador nas frases 4, 6, 8, 9 e 14 e apresentou o segundo diálogo entre a protagonista e o antagonista nas frases 10, 11, 12, 13. Na frase 7 trouxe uma fala da protagonista correspondente ao primeiro diálogo, porém, não apresentou a relação causal que justifica a ação do antagonista

descrita na frase 8. No entanto, elaborou uma resolução para o problema e apresentou uma situação final para o seu texto diferente do tradicional "e ela comsegiu tomar café com a vovózinha".

A comparação das duas produções sugere uma evolução, também, na cadeia referencial da protagonista, uma vez que na avaliação diagnóstica encontra-se a referência ao personagem principal na frase 1, 2, 3, e 5 e na segunda produção nas frases 1, 2, 3, 4, 9, 14 e 15 com os seguintes elementos textuais: chapeuzinho vermelho – chapeuzinho vermelho – chapeuzinho vermelho/chapeuzinho vermelho – ela/ela, chapeuzinho – ela – ela/ela.

Destaca-se uma escrita melhor elaborada na questão coesiva, porque utilizou os conectores "então" nas frases 3 e 8; e "daí" na frase 15 para estabelecer ligação entre os enunciados e fez substituições ao se referir aos personagens lobo e vovó, conforme pode ser lido na frase 6, lobo – ele; e nas frases 8 e 15. Nas frases 2, 5, 7, 8, e 9 para a personagem vovó com: vovózinha – vovózinha, vovózinha – vovozinha/ela – vovozinha.

Enfim, a segunda produção apresentou cenas com relação causal entre os enunciados, o que permitiu classificar a produção no nível três, conforme quadro a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS I-15 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez a chapeuzinho vermelho (2) a mamãe chamou a chapeuzinho vermelho e pediu para levar os dosinhos para sua vovozinha (3) e ela foi cantando (4) pela estrada fora eu vou bem sozinha para levar eses deses para a vovozinha (5) na estrada ela encontrou com o lobo.	(1) Era uma vez uma minina chamada chapeuzinho vermelho (2) a mãe chamou a chapeuzinho vermelho para levar os doces para a sua vovozinha (3) a chapeuzinho vermelho então a chapeuzinho vermelho foi levar os doces para a vovozinha (4) pela estrada ela cantou (5) pela estrada fora eu vou bem sozinha levar e ses doces para a vovózinha (6) pelo bosque ela encontrou o lobo mal e ele perguntou para ela o que tinha na cesta (7) tem doces para mim levar para a vovozinha (8) então o lobo mal foi até a casa da vovózinha comeu ela e se vestu de vovó (9) a chapeuzinho chegou (10) que olhos grandes você tem (11) é para enchergar melhor (12) que boca grande você tem (13) é para te comer (14) ela saiu correndo (15) daí o caçador ajudou ela e o caçador abriu a bariga do labo mal (16) e ela comsegiu tomar café com a vovózinha.

QUADRO 13 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA I-15 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança I-16 classificada como de nível de escrita alfabético e nível um de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, na avaliação diagnóstica iniciou a sua produção a partir da segunda parte da trama e encerrou com o caçador aconselhando Chapeuzinho para ter cuidado na floresta, porque há muitos lobos. Introduziu a frase tradicional "era uma vez" sem descrever a situação inicial. Apresentou uma pequena cadeia referencial para o personagem lobo nas frases 1, 2 e 9, lobo – ele – lobo, e para a chapeuzinho vermelho nas frases 3, 7 e 10, netinha – xapel vemelho – xapelzinho vemelho. Nessa produção o lobo assume o papel de protagonista do texto.

Ao comparar as duas avaliações, percebeu-se que houve evolução na escrita de narrativas canônicas, pois na segunda avaliação a personagem Chapeuzinho assume o papel de protagonista da história.

Apresentou a situação inicial do texto de forma tradicional, introduziu como personagem a mãe da protagonista, trouxe o problema a ser resolvido e a recomendação de não ir pelo caminho da floresta. Introduziu a próxima cena na frase

3 trazendo partes do primeiro diálogo existente entre a protagonista e o antagonista, registrou informações desconectadas nas frases 6 e 7 e encerrou a cena na frase 8 com o antagonista chegando na residência da avó. Apresentou o segundo diálogo entre o lobo e a chapeuzinho.

Em relação à resolução do problema e a situação final, esses elementos textuais surgiram, porém pouco elaborados, dando a ideia de frases soltas.

Apresentou uma cadeia referencial para o personagem principal nas frases 1 e 3, chapelzinho/chapelzinho - ela, para o antagonista nas frases 3, 8 e 15, lobo mau – lobo – lobo e para a avó da protagonista nas frases 2, 5, 8 e 9, vovó – vovó, vovozinha, vovo.

A segunda produção permitiu classificar o texto no nível dois, conforme quadro a seguir.

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS I-16 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez que o lobo comeu a vovozinha (2) ele (3) entre minha cara netinha (4) nossa que naris grandevovo (5) e pracintir as costozuras (6) nossa que boca grandi (7) é praticomer melor xapel vemelho (8) socorra (9) obrigado cado (10)natendique xapelzinho vemelho (11)tomimeuto cuidado pela floresta que eziste muito lobo pelo floresta.	(1) Era uma vez uma chapelzinho vermelho que a mãe da chapelzinho lhe dice (2) leve eces do para a vovó e não vá pela floresta (3) e ela foi pela floresta e apareceu o lobo mau (4) o que você tem detro desaces (5) doces e vou a té a caza da vovó (6) e a vovo fugiu (7) a vovó (8) e olobo xegou e comeu a vovozinha (9) e chieide vovó (10) que olhos grandes você tem (11) é para tevemelhor (12) quenaris grade você tem (13) e prasero a gostozuras melhor (14) que boca gradse você tem (15) e praticomer melho (16) e o chega e mata o lobo (17) entrega o doces.

QUADRO 14 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA I-16 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança I-05 foi classificada como de nível de escrita alfabético e de nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo. Na avaliação diagnóstica apresentou a situação inicial de narrativa canônicas na frase 1, descreveu a situação problema nas frases 2, 3 e 4. Apresentou, ainda, o primeiro e o segundo diálogo entre a protagonista e o antagonista presentes na trama, nas frases 8, 10, 12, 14, 18, 20, 22, 24, 25 e 26. Introduziu a voz do narrador entre os diálogos nas frases 9, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 21 e 23. Escreveu a solução do problema nas frases 27 e 28 e apresentou um final para história na frase 29.

Chamou a atenção o registro da forma culta da escrita contida da frase 27 "a ouviu" e "omatou" o que sugere conhecimento dessa forma que não aparece em parte no segundo texto.

Na frase 5, apresentou o elo entre o diálogo da mãe e a escolha da menina em ir pelo caminho da floresta. Apresentou na frase 16, na voz do narrador, o elo entre a cena do diálogo no bosque e a cena na casa da avó. Registrou, ainda, relação causal nas frases 13 e 14 e nas frases 26 e 27, mas não escreveu na frase 16 o que aconteceu com a personagem da avó. Contudo, na frase 28 afirma que a avó saiu de dentro da barriga do lobo.

No texto da avaliação somativa aparecem os conectores "um dia", "mas", "quando", "derrepente" nas frases 2, 5, 7 e 15 ausentes no texto produzido na primeira avaliação. Também se observa a existência de cadeia referencial nas frases 1, 3, 4, 6, 9, 13, 15, 17 e 22 com o emprego das palavras: "chapeuzinho" – "minha filha" – "chapelzinho" – "chapel" – "chapel" – "chapel" – "chapéu" – "minha querida" – "chapel", quando comparado com a avaliação diagnóstica, pois as substituições realizadas no segundo texto foram em maior número.

Na frase 3 apresentou o verbo lembrar no imperativo para reforçar a recomendação e a autoridade da mãe e na frase 17, usa o pronome possessivo no feminino "minha" e o adjetivo "querida" para expressar a fala carinhosa da avó.

Em relação ao diálogo entre a protagonista e o antagonista, esse apareceu mais no discurso direto, ou seja, a criança utilizou menos a voz do narrador, como pode ser observado nas frases 8, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

Entre as frases 13 e 15 há preocupação em registrar o que aconteceu com a avó e quais foram as ações tomadas pelo lobo após ter chegado na casa da avó, demonstrando relação causal ausente na primeira avaliação.

Nas frases 5 e 6 apareceu o motivo da escolha de chapeuzinho ter seguido

pelo caminho do bosque. O mesmo não é observado na avaliação diagnóstica. Houve tentativa de expor melhor a trama com a apresentação da justificativa de Chapeuzinho levar flores para sua avó, que acaba por motivar a escolha da personagem pelo caminho da floresta.

Manteve o elo, entre as cenas, como pode ser observado nas frases 4 e 13. Apresentou um desfecho mais elaborado na frase 24 empregando uma escrita mais adequada ao nível de escolaridade, mantendo a expressão "a ouviu". Registrou a situação problema nas frases 2 e 3.

Enfim, o segundo texto é mais coeso, porque apresentou maior número de conectores e mais coerente, porque utilizou ações com relação causal que justificam a evolução de nível de produção textual para o terceiro de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, como demonstra o quadro 15, a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA I-05 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Éra uma vês uma menininha chapelzinho vermelho (2) um dia a mamãe dela a pedio que ela levace uma cesta de bolinhos para a vovó que estava doente! E a mamãe falol (3) chapelzinho nao va pela floresta e a chapelzinho falol (4) sim mãe (5) e lá foi a chapelzinho vermelho (6) e ela desidiu ir pela foresta (7) e ela encontrou um lobo o lobo a falol: (8) oi aonde você vai (9) e ela respondeu (10) levar os bolinhos pa a minha vovó (11) e o lo perguntol (12) aonde é esta casa (13) chapelzinho deu todas as dicas e olobo a falou (14) va porese caminho (15) e lá foi a chapelzinho (16) o lobo foi pelo caminho mas curto e a chapeuzinho pelo mas comprido e chegou o lobo na casa da vó e logo depoi a chapel zinho chegol na casa (17) e a chapelzinho perguntou (18) vovo porque estes olhos tao grandes (19) e o lobo respondeu (20) e pra te ver melhor (21) e a chapeuzinho perguntol a (22) praque este nariz tão grande (23) e o lobo (24) e pra te cherar melhor (25) e esta boca tao grande (26) eprate comer (27) chapeuzinho saiu correndo e um cacador a ouviu e omatou (28) a vovo saiu de dentro da barriga do lobo (29) e viverão feliz pra sempre.	(1) Era uma vez uma menininha (2) chamada chapeuzinho vermelho (3) um dia sua mãe falou (4) minha filha va levar estes doces para a vovozinha e lembrece não vá pelo bosque va pela estrada (5) chapelzinho dise sim e la foi a chapéu (6) mas queria levar flores (7) chapel foi ao bosque (8) quando derrepente vio um lobo e perguntou (9) para quem é estes doces (10) chapel disse (11) e para a minha vó (12) o lobo perguntou (13) aonde fica a casa da vovó (14) chapel esplicou o caminho para lobo e o foi a casa da vovo (15) o lobo ingulio a vovovó e se vestiu de vovó (16) quando a chapéu checou fes perguntas (17) praque estes ohos tão grande (18) e pra te ver melhor minha querida (19) praque eses nariz tao grande (20) e pra te chera melhor (21) e pra que esta boca tão grande (22) e pra ti comer (23) a chapel saiu critando e um casador que estava por lá a ouviu e matou o lobo (24) sauvaram a vovó e foram felises para sempre

QUADRO 15 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA I-05 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança I-12 classificada como de nível de escrita alfabético e de nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, na avaliação diagnóstica apresentou a situação inicial e o problema da narrativa descrito parcialmente e na trama, um diálogo entre a protagonista e o antagonista. A solução do problema e a situação final estão descritos com frases soltas.

Na avaliação somativa mantém-se a situação inicial e permanece uma descrição parcial da situação problema, porque houve exclusão da causa do problema

de ir para casa da avó. Na escrita da trama apresentou o primeiro diálogo entre a protagonista e o antagonista nas frases 6, 7, 8, 9, 11, 12 e 13 e o segundo diálogo nas frases 16, 17, 18, 19, 20 e 21. Acrescentou na escrita do primeiro diálogo entre os personagens, chapeuzinho e lobo, a indicação da residência do personagem avó, tornando essa cena mais coerente.

Observou-se uma escrita mais coerente na solução do problema, porém não narrou a situação final do texto.

Foi observado que a cadeia referencial do protagonista nas frases 1, 2, 4, 8, 12, 15, 18, 19 e 22 com: chapeuzinho vermelho – dela – chapeuzinho – chapeuzinho vermelho – chapeuzinho vermelho – chazinho – querida – chapeuzinho – chapeuzinho, apareceu com uma maior elaboração no segundo texto, apesar das substituições acontecerem em número menor se comparadas à cadeia referencial apresentada no texto da avaliação diagnóstica, nas frases 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 13 e 14, chapelsinho vermelho – dela / dela – chapelsinho vermelho, éla – menina – chapelsinho vermelho – menina – dela – dela. A diferença reside na qualidade da escrita das substituições no segundo texto, o que permite afirmar que a criança preocupou-se em escrever deixando de usar com frequência o pronome demonstrantivo "dela" para se referir à Chapeuzinho.

Em síntese, a segunda produção da narrativa permitiu classificar o texto no nível três, porque deixou de sugerir, apenas, o personagem principal e descrição de cenas ou eventos sem relação causal, tendo em vista que apresentou elo entre as cenas nas frases 3, 4 e 5, 12, 13 e 14 e na frase 22, quando comparado à produção da avaliação diagnóstica. Nessa, a criança escreveu, apenas, um cena interligada, ou seja, nas frases 4 e 5, conforme demonstra o quadro a seguir.

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS I-12 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Éra uma vez a chapelsinho vermelho (2) que a mamãe dela a pedio para levar doces para avó dela que estava doente e falol (3) e vai pela a cidade e não vai pelo bosque (4) a chapelsinho vermelho e teimol e foi pelo bosque (5) equanto éla pegava flores um lobo jegol e falol (6) oi menina (7) e a chapelsinho vermelho falol (8) oi moso (9) menina peque voce quer eses doces (10) é para a minha avó (11) e o lobo falol (12) a onde e a casa da tua avó (13) e o lobo foi a casa da sua avó e ingulil a avó dela (14) e os casadores e sauvol a (15) avo dela	(1) Era uma vez uma chapeuzinho vermelho (2) um dia a mãe dela falou (3) não va pelo bosque va pela estrada (4) e chapeuzinho não obedesel e foi pelo bosque (5) foi pegar flores (6) e o lobo falou (7) o que você está ai atras de você (8) e a chapeuzinho vermelho falou (9) é os doces da minha vovozinha (10) e o lobo perguntou (11) onde é a casa da vovó (12) e a chapeuzinho vermelho falou (13) e perto do bosque (14) e o lobo foi na casa da vovó e iguliu a vovó (15) e a chazinho chegol e falou (16) porque esses olhos tão grande (17) e o lobo falou (18) é para tiver melhor querida (19) ea chapeuzinho perguntou (20) praque essa boca tão grande (21) para te iguli (22) e a chapeuzinho saiu corendo e o casador ouviu e sauvou a vovó do lobo.

QUADRO 16 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA I-12 DO GRUPO DE INTERVENÇÃO CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Após análise das produções escritas das crianças do grupo de intervenção constatou-se que dois alunos, I-03 e I-09, não apresentaram evolução, tendo em vista que de início não tinham domínio da leitura e da escrita. Na intervenção de duas semanas não se observou avanço no domínio dessas habilidades.

Das outras três crianças, I-11, I-13 e I-14, que dominavam parcialmente a leitura e a escrita porque se encontravam no nível silábico-alfabético no início da intervenção, apenas, a criança I-11 apresentou avanço do nível I para o nível II, embora as crianças I-11 e I-14 tenham apresentado aumento considerado na tentativa da escrita.

As crianças I-05, I-12, I-15 e I-16 que iniciaram a intervenção no nível de escrita alfabético com razoável domínio de leitura e escrita, condição necessária para que tivesse maior proveito da intervenção, efetivamente obtiveram. Enquanto as crianças I-05, I-12 e I-16 avançaram um nível, a criança I-15 avançou dois níveis, conforme demonstra o quadro a seguir:

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO				
CRIANÇA	NÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM O QUADRO 10 DE BRANDÃO E SPINILLO		AVANÇO DE NÍVEL
		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA	
I – 03	Pré-silábico	-	-	-
I – 09	Pré-silábico	-	-	-
I – 11	Silábico – alfabético	I	II	Sim
I – 13	Silábico – alfabético	I	I	Não
I – 14	Silábico – alfabético	I	I	Não
I – 05	Alfabético	II	III	Sim
I – 12	Alfabético	II	III	Sim
I – 15	Alfabético	I	III	Sim
I – 16	Alfabético	I	II	Sim

QUADRO 17 – NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

4.3 Análise da produção textual das crianças do grupo controle.

O grupo controle contou com 13 crianças que participaram da 1ª e da 3ª etapa, avaliação diagnóstica e avaliação somativa, respectivamente. Dessas, duas crianças tiveram suas produções de textos classificadas no nível de escrita pré-silábico, duas crianças no nível de escrita silábico-alfabético e nove encontravam-se no nível de escrita alfabético, conforme consta na tabela 07.

TABELA 07- NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ALFABÉTICA DO GRUPO CONTROLE

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ALFABÉTICA DO GRUPO CONTROLE		
Nível	Crianças nº	Total de crianças no nível
Nível pré-silábico:	C-02, C-04,	02
Nível silábico – alfabético:	C-09, C-24	02
Nível alfabético:	C-01, C-03, C-08, C-10, C-12, C-16, C-18, C-19, C-21	09

FONTE: A autora (2013)

A análise dos textos das crianças C-02 e C-04 classificadas como de nível de escrita pré-silábico na avaliação diagnóstica, permaneceram no mesmo nível na avaliação somativa, não se enquadraram, portanto, na classificação de Brandão e Spinillo, conforme quadro 10, por se tratarem de tentativa de escrita e não propriamente textos, o que condiz com o seu nível de desenvolvimento da escrita pré-silábico, conforme demonstra o quadro 18 a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA PRÉ-SILÁBICO		
CRIANÇA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
C – 02	(1) Era uma vemelho (2) Di nãne van não pelo pelat eino vovo no um não pea bob (3) Bol peno não faluta patê dos pan ao a atea avacasa vova nacasa ao l mona loho niveta lanta boa ena cono madentevovo mdia	(1) Eaeun casted tml vão condrde niona eu c asa nguo ndranos mia drondrono nunquehlondrqui naque endre deno nuanden qundro indé i nd van des pon vonos nuos endros enos vo end ohonepina nua endeas.....
C – 04	(1) aueaeo aiaocio aoio aouio aeoaoouio (2) ioaio aoaaieo ouaiei aaioauo (3) uiaiao aoaiaio uoaeaao oaiooaio (4) iaeao oaaaoeao ouoeuaoio (5) oeoeao eoi aoaio e aeaio iaoaao oau (6) io oai	(1) ae aiooeo cehoaeao eaeioiaoi iacaoia (2) aiaiao aealo aocaoi oae eaoe eocoa (3) ceaea caliao ioaeoce oo eaoeaia aeoa (4) o coeaiaeoe aeaie ioeoeiciocane aoane (5) oeoeicio aicaie oeoeaiaoanie ieoa ioalecoloco (6) eiaea

QUADRO 18 - PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA PRÉ-SILÁBICO

Em relação as crianças C-09 e C-24, que tiveram suas produções de textos da avaliação diagnóstica classificadas no nível de escrita silábico-alfabético, observou-se que não houve alteração no nível da escrita de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, conforme demonstra o quadro 19, na avaliação somativa. A criança C-09 apresentou na primeira avaliação escrita de frases soltas e na segunda avaliação, escreveu palavras soltas. Dessa forma, apresentou uma regressão na sua produção textual.

Já na produção textual da criança C-24 observou-se uma aumento de tentativa de escrita, sem contudo produzir frases compreensíveis. Fez tentativas de escrever o desenvolvimento da trama e da solução do problema. Contudo, os períodos da trama não estão interligados por relação causal. As escritas, apenas, sugerem os enunciados, conforme texto no quadro 19.

PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS C-09 E C-24 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICO		
CRIANÇA	TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
C – 09	(1) Era uma vez chapeizinhovermelho (2) Umdiasuamaemandoulevar (3) uma cestachiade	(1) levadose (2) paravovo (3) maolbo (4) casadoe
C – 24	(1) Um dia sua mãe dice para levra doce para a vovo (2) pelo caminho rrecolia frores para a vovo (3) um dia ela deu deucara com o labo i o lobo dice para a chapeuzinho vermelho (4) odevocelevaetaceta (5) doce parami (6) não senho e para a mia vovo (7) eu não poso conre (8) e laala (9) poquevcenãovae para a quelecaminho trade tadocenho a cenho e mutugetãu	(1) era uma veis chapeuzinho vermelho (2) um dia sua mãe dice para leva doce para vovo (3) não cavece coetrenho (4) idêo chapeuzinho deu um bego e paitiu e para aitada (5) e lacretava pela itada fora euvodê suxia (6) cada ia ui lobo (7) saiu dirá (8) diua muita chapeuzinho (9) uci você eva (10) etua doce para mim nêo seno taveno (11) a cela ria eu caminho nai cato tea casa da vovo (12) tadeo senou rcocara eu vou tecoto ate e casa da vovo (13) totato (14) res o u ea a chapeuzinho (15) pode e ta (16) você n~eo e chapeuzinho você e o lobo mãu (17) i taru ele iguli vovo (18) diua sovesi de posi chapeuzinho cego (19) totó (20) podenera chapeuzinho sai tosimo da cama i dice (21) cia ato dãogede (22) e panitiveme nia cima (23) ciovidão rede (24) e para ouVnelo (25) cinarisidãogede (26) e para ticera nelo (27) i eta boca dãogede (28) e para ticome (29) i chapeuzinho saiu coredo pela casa (30) i um casado cipasavapupito oviu um gato ifoi o lauciseta a coteceo e abiu apota i viu lobo (31) ele apotou arana para o lbo ipesou citinha um pessoa ladeto do lobo

QUADRO 19 - PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS C-09 E C-24 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICO

As crianças C-10 e C-12, classificadas no nível de escrita alfabético na avaliação diagnóstica, tiveram as produções de textos classificadas no primeiro nível do quadro 10 de Brandão e Spinillo, porque as frases do texto estão soltas, sem interligação. Na avaliação somativa, verifica-se o aumento de produção escrita que continuam sem interligação, portanto, de mesmo nível, conforme quadro 20 a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS C-10 E C-12 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO		
CRIANÇA Nº	TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
C-10	(1) era uma ves a chapeuzinho vermelho. (2) Mae pedio que levace asgou dose parra vôvôzinha (3) eta desidiu leva flor parra vôvôzinha (4) não vai pelo caminho da florresta seda de cara u o lobo	(1) era uma vez a chapeuzinho vermelho estava levãno doses paravóvozinha (2) a mae da chapeuzinho vermelio dise (3) nãovai pela floresta (4) atal (5) ela foi paracasa davóvózinha e o lobo apareseu na casa davóvózinha esi visti de vóvózinha (6) a Chapeuzinho chego na casa da vovozinha
C- 12	(1) Era uma vez uma minina chamada Chapeuzinho Vermelho (2) uma vez a maé pedio para a chapeuzinho leva uma pizza dilicio (3) cuado a chapeuzinho	(1) Era uma vez uma chamada Chapeuzinho Vermlho (2) uma vez a maé dela pedio para ela leva pizza para a vovó (3) no caminho a Chapeuzinho ceencontro com o lobo (4) a Chapeuzinho covesava com (5) a Chapeuzinho vai embora i a Chapezinho ada letamente a chapezinho ada (6) a Chapezinho chega a casa da vovó cuodo a Chapezinho chega o lob za tem camida a vovó e cuada e fim

QUADRO 20 - PRODUÇÃO DE TEXTO DAS CRIANÇAS C-10 E C-12 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADAS NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Na avaliação diagnóstica o texto da criança C-16 foi classificado como de nível de escrita alfabético e de nível um de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, pois apresentou frases desconectadas, embora existem empregos de alguns conectores: "serto dia", "quando" e "então". Na avaliação somativa o texto apresentou avanço que justifica o nível dois do quadro 10 de Brandão e Spinillo, porque o aumento de frases na produção ocorre com maior conexão do texto, com emprego dos conectores: "serto dia", "mas", "quando", "então" e "quer", conforme pode ser observado no quadro 21 a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-16 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) era uma vez uma chapeuzinho vermelho (2) serto dia sua pediu que levasse uma cesta cheia de doces e ela pediu que não falasse com estranhos (3) e ela disse (4) sim (5) e tome cuidado (6) ai quando ela éstava chegando o lobo apareceu e disse (7) o que tem dentro da cesta (8) doces para vovozinha (9) pegue esse caminho e tabém flores (10) sim (11) então ela foi e pegou flores para a vovó (12) então o lobo chegou primeiro e engoliu a vovó (13) fim	(1) Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho (2) Serto dia sua mãe lhe pediu que fosse levar doces para a casa da vovó mas também pediu que fosse pela estrada e ela disse (3) Tabom (4) Mas quando ela estava chegando o lobo apareceu e disse (5) o que tem na cesta (6) doces para vovózinha (7) e o lobo disse (8) por que não pega essas flores (9) e ela pegou as flores e xegou a casa da vovozinha e disse (10) que olhos grandes você tem (11) e que nariz grande você tem (12) e que dentes enormes você tem (13) quer saber (14) é para te engolir (15) então o lobo engoliu a Chapeuzinho (16) e o caçador ouviu os gritos e tirou a vovó e a Chapeuzinho Vermelho san e salva (17) Fim

QUADRO 21 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-16 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança C-19 apresentou na avaliação diagnóstica escrita de nível alfabético e no quadro 10 de Brandão e Spinillo de nível um, porque produziu frases sem interligação. Na avaliação somativa verificou-se o aumento de produção de frases, que porém, continuam sem interligação. No entanto, introduziu frases criativas que não fazem parte da história, também, sem interligação, permanecendo no mesmo nível, conforme quadro a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-19 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez uma menina calmada Chapeuzino vermelho (2) undia a mãe dela falou (3) Capeuzinho va até a casa da tua avó levar eses doses para sua avó que mora na floresta (4) e ela foi (5) nocaminho para a casa da vovó (6) no caminho para acasa da avó ela encontrou lobo (7) e eles viveram feleses para sempre (8) fim.	(1) Era uma, vez uma menina chamda chaplzinho vermelho. (2) um dia a mãe dela falou (3) chapelzinho vá até a casa da sua avó levar eses doces para, a sua avó que esta doente (4) e ela foi (5) nocaminho (6) ela encontrou o, lobo. (7) ele dise (8) o que carega na sesta? (9) eu estou levando eses doces para a vovó (10) ele disse (11) vou comer a avo de chapelzinho depois vou comer chapeuzinho depois vou comer osdoces (12) eo ca sador ouvril (13) ele ouvil o lobo eo casa dor disse (14) voumatar o lobo e vou ganhar uma recompensa (15) ele matou o lobo (16) e eles viveram felizes para sempre (17) Fim

QUADRO 22 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-19 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança C-01 apresentou na avaliação diagnóstica escrita de nível alfabético e no quadro 10 de Brandão e Spinillo de nível dois, porque apresentou frases com alguma interligação como: um dia, mas, terepente, então. Porém, não finaliza a história. Na segunda produção apresentou menor quantidade de escrita e interrompeu a história no primeiro diálogo entre o protagonista e o antagonista, o que revela uma ocorrência de uma regressão, como pode ser observado no quadro 23.

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-01 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez uma menina chamada chapelzinho vermelho (2) um dia sua mãe pediu para chapeuzinho levar uma sesta de frutas para a sua vó mas antes de chapeuzinho ir sua mãe dicê (3) cuitado filinha com a froresta porque ela é muito perigosa e não fale com os istranhos (4) Tabam mãe (5) Terepente aparese um lobo (6) Oque você etá fasento (7) Levento essas frutas para a minha vó (8) vó minha v esta mito duemte (9) e o lobo dicê (10) vá purali lá tem muitos frares (11) então ela foi (12) o lobo conseguiu dixtrair ela (13) emtão ele pegou um atalio e chego na casa da vó (14) bateu na porta toc – toc e a	(1) Era uma vez, (2) um dia sua mãe mandou chapelzinho vermelho ir na casa da sua vó levar em uma sexta cheia de doses para sua vó, mas, antes de ela ir sua mãe dicê, (3) não fale com estranhos (4) ela dicê, (5) tabam mãe (6) e éla foi na estrada ela cantava (7) ç pela estrada fora eu vóu bem sosinha para a casa da vóvocinha ç (8) Quando ela chegol lá no meio da floresta avia um lobo e ele perguntou (9) Oque tem nesa sexta? (10) Lobo perguntou (11) Ela dicê (12) tem docês para aminha vó

QUADRO 23 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-01 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

A criança C-03 apresentou na avaliação diagnóstica, nível de escrita alfabético e nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, pois utilizou algumas frases interligadas com conectores: "um dia", "dere pente" e "porque". Na avaliação somativa, a produção de frases é menor e desapareceu o emprego dos conectores. Portanto, a produção permaneceu no mesmo nível, conforme quadro 24 a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-03 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICA	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma uma menina chama Chapezinho Vermelho (2) um dia sua mãe pedio para leva uma cesta de doce para sua vó (3) enão pela floresta por que lea e murta perigoza e não fale com estraio (4) ta bom mãe (5) dere pente aparecê um lobo (6) que você esta fazendo (7) esto levando este dose para minha vó (8) o lobo disse (9) por que você não pega anguma flore para sua vo (10) otima ideia (11) o lobo saio correndo (12) a poque que e sou eu a Chapezinho Vermenho (13) entre a porta ta aberta (14) o lobo ingulio ela diuma vez (15) sou chegando na casa da vó (16) nossa que onho tao grande (17) e para tive melho (18) nossa que naris grande (19) e para sintio cheiro melho (20) o lobo elio e ela de uma vez só (21) ele disse (22) nossa estou cansado vou dormi (23) e ele ronco (24) e o casa do ouziu e sigiu o ronco dele e ele corto a lariga do lobo mal e ela saioa da bariga do lbo mal (25) e fim	(1) Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho (2) um dia sua meã pidio para leva uma seta de dose para su vó (3) mdis (4) não vapela floresta e não fale com estranho (5) ta mãe (6) chegandendo na casa da vó pareceu um lobo (7) onde você esta indo (8) na casa da minha vo leva estes dose (9) chegando na casa da vo da chapezinho pateu na porta (10) que é (11) sua eu vovo a Chapezinho (12) o lobo come u ela de uma vez so (13) chegando na casa da vovó (14) nosa que nariis taogrande (15) E para sinti o seiro minha (16) Ela saio correndo (17) a casa dor uvi o lobo chea na casa dela u corto a loriga do lobo (18) e ele vivera fuliz fim

QUADRO 24 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-03 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Na avaliação diagnóstica o texto da criança C-08 foi classificado como de nível de escrita alfabético e de nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, porque apresentou conectores tais como: "um serto dia", "pois lá", "quando" e substituições de situação contextual, "por lá". Na segunda produção, avaliação somativa, manteve o emprego de conectores, "um certo dia", "derepente", "porincunto/por enquanto", "cuando". Escreveu o diálogo entre a protagonista e o antagonista no bosque e concluiu a história reduzidamente, o que mantém a segunda produção no mesmo nível, conforme quadro a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇAS C-08 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho (2) um serto dia sua mãe pediu para ela ir levar uma cesta de docinhos para a sua vovo e dise (3) não va pela floresta e muito perigoza va pela estrada pois lá tem mais conhecidos (4) por la chapeuzinho encontrou o lobo (5) o lobo disse um caminho erado praela (6) o lobo foi pelo caminho mais pequeno e encoliu a vovozinha entera e esperou a chapeuzinho (7) quando a chapeuzinho chegou e bateu naporta o lobo imitou a voz da vovo	(1) era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermeho (2) um certo dia sua mãe pediu paraela ir levar uma cesta de doces para sua vó mas antes de chapeuzinho ir para a casa da vó sua mãe pediu a que não ise pelo bosque (3) distraída chapeuzinho foi pelo bosque (4) derepente o lobo apareceu e ele perguntou (5) que tem nesta cesta (6) chapeuzinho respondeu (7) doces para a minha vo (8) o lobo pensou (9) se eu comela aqui os casadores e dice (10) vá pegar flores para a sua vó (11) chapeuzinho dice (12) eu vou mesmo (13) porincunto o lobo foi e pelo caminho mas curto e ingulice a vó inteira e se vistiu de vovó e esperou a chapezinho (14) cuando chapeizinho chegou o lobo saiu corendo atras da chapeuzinho (15) e os casados ouvirão os gritos e matarão o lobo (16) a chapeuzinho deu os doces para a vovó (17) Fim

QUADRO 25 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-08 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADO NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Na avaliação diagnóstica o texto da criança C-18 foi classificado como de nível de escrita alfabético e de nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, pois a escrita apresentou uma produção de frases utilizando o conector "e", típico da oralidade. Na avaliação somativa repete o mesmo padrão de escrita, por isso, manteve-se no mesmo nível na avaliação somativa.

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-18 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
(1) Era uma vez uma Chapeuzinho Vermelho (2) ela foi entregar a cesta e a mãe e ela falo que (3) toma cuidado (4) ta mãe (5) e ela foi e o lobo apareceu e ele falo que o caminho mais curto (6) e ela foi caminho mais longo (7) e o lobo falo (8) poso entra (9) sim (10) e comeu a vovó e coloco a roupa da vovo (11) e a Chapeuzinho Vermelho falo (12) que nariz mais grande (13) e para ve melhor (14) que ovido mais grande (15) e para ovi melhor (16) que boca mais grande (17) e para tico-me (18) e correu até chama o camçador e mato o lobo e tiro a vovo (19) e feliz para sempri e fim	(1) Era uma vez Chapeuzinho Vermelho (2) ela foi a sesta da vovó e a mãe perguntou (3) cuidado com o estranho (4) ela deu um bengo (5) ela fio o lobo (6) ele falo ali da quela rua tem docê (7) e obrigado (8) o lobo foi do caminho mais curto e a Chapeuzinho Vermelho foi do mais longo (9) e o lobo comeu a vovo (10) o lobo pego a rolpa da vovó (11) a Chapeuzinho chego ela bateu da porta e o lobo disse (12) pode entrar (13) que olho mais grande (14) e para xegar mais (15) que natris mais grande (16) e para resprira mais melhor (17) que boca mais grande (18) e para come mais (19) a um lobo (20) ela chamo o casador tiro a vovó (21) feliz para sepre

QUADRO 26 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-18 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Na avaliação diagnóstica o texto da criança C-21 foi classificado como de nível de escrita alfabético e de nível dois de acordo com o quadro 10 de Brandão e Spinillo, porque apresentou uma sequência de eventos desconectados. Na avaliação somativa, apresentou aumento de frases e inserção dos diálogos existente entre a protagonista e o antagonista, porém utilizou um único conector "e" típicos da oralidade. No entanto, manteve-se no nível dois do quadro de Brandão e Spinillo, conforme quadro 27 a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-21 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO	
TEXTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	**TEXTO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA**
(1) Era uma vez uma chapelzinho Vemeho (2) serto dia sua mãe pediu para chapelzio levar do paizinhos para vóvo (3) e ela tanben sencontrou com lobo e o lobo pediu informação e chapelzinho deu a informação e o lobo foi para casa da vóvo e comeu a vovozinha e chapelzinho falou (4) que olhos grandes vocitem (5) são parativer melhor minha cerida (6) e que boca grande você tem (7) e o lobo des percou e tirou a roupá da vovo (8) e o casadorchegou e tirou a vóvo de la. (9) e viveram felizes para sempre.	(1) Era uma ves uma chapeuzinho vemelho que morava lano bosque (2) um dia sua mãe dese (3) leva e ses doses e não vá pela floresta (4) e a chapeuzinho emcomtrou o lobo e o lobo perguntou (5) a onde que você vai (6) ela rrespondeu (7) para casa davovó (8) e o lobo foipelo caminho mais curto e sevistio da ropa da vovó (9) e a Chapeuzinho chegou e perguntou (10) que olhos grandesvocê tem (11) são para ti ver melho minha cerida (12) e que naris grande você tem (13) são para ticherar melho (14) e que bocagramdevocê tem (15) são para devorar você melhor (16) e o casador chegou e matou o lobo e tiroou a vovo da bariga dolobo (17) e viveram felizes para sempre

QUADRO 27 - PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA C-21 DO GRUPO CONTROLE CLASSIFICADA NO NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICO

Após análise das produções escritas das crianças do grupo controle constatou-se que dois alunos, C-02 e C-04, não apresentaram evolução, tendo em vista que de início não tinham domínio da leitura e da escrita. Nas duas produções não se observou avanço no domínio dessas habilidades.

As outras duas crianças, C-09 e C-24, que dominavam parcialmente a leitura e a escrita porque se encontravam no nível silábico-alfabético não apresentaram avanço no nível de produção de texto, apesar da criança C-24 apresentar tentativa de escrita na segunda produção.

As crianças C-01, C-03, C-08, C-10, C-12, C-18, C-19 e C-21 que participaram da primeira e terceira etapa, avaliação diagnóstica e somativa, classificadas no nível de escrita alfabético, com razoável domínio de leitura e escrita, não apresentaram avanço no nível de produção de texto. A criança C-16 foi a única que avançou um nível, porque ao escrever a mesma história, preocupou-se em ajustá-la.

As escolhas metodológicas da pesquisa determinaram a existência de um grupo controle. Grupo que não participou das atividades de intervenção e que, como

demonstraram os resultados, não obtiveram ganhos em sua aprendizagem de produção textual. No entanto, ele foi um elemento fundamental para demonstrar a aplicabilidade das estratégias de ensino empregadas.

O quadro a seguir resume o resultado da análise dos textos do grupo controle.

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GRUPO CONTROLE				
CRIANÇA	NÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM O QUADRO 10 DE BRANDÃO E SPINILLO		AVANÇO DE NÍVEL
		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA	
C – 02	Pré-silábico	-	-	-
C – 04	Pré-silábico	-	-	-
C – 09	Silábico – alfabético	I	I	Não
C – 24	Silábico – alfabético	I	I	Não
C – 01	Alfabético	II	II	Não
C – 03	Alfabético	II	II	Não
C – 08	Alfabético	II	II	Não
C – 10	Alfabético	I	I	Não
C – 12	Alfabético	I	I	Não
C – 16	Alfabético	I	II	Sim
C – 18	Alfabético	II	II	Não
C – 19	Alfabético	I	I	Não
C – 21	Alfabético	II	II	Não

QUADRO 28 – NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GRUPO CONTROLE

4.4 Discussão dos resultados.

Após ler as produções das crianças do grupo de intervenção constatou-se que houve um resultado favorável no desenvolvimento da escrita de textos narrativos, pois quatro crianças que apresentavam domínio de leitura e escrita, eram de nível alfabético, efetivamente avançaram. Merece destaque que um deles avançou dois níveis de escrita.

Das três crianças que iniciaram em nível silábico-alfabético, com condições intermediárias no domínio da leitura e da escrita, uma delas avançou.

Com relação às duas crianças que iniciaram em nível de escrita pré-silábico, sem domínio da leitura e da escrita não se verificou avanços devido às pré-condições ausentes. No entanto, ter participado das atividades da pesquisa proporcionou-lhes aumento das tentativas de escrita. Elas participaram das atividades sempre

acompanhadas de crianças de nível alfabético e conseguiram escrever um pouco mais na segunda avaliação. Tal resultado é compatível com a teoria de Vygotsky, ao destacar a interação entre pares quando existe um deles que sabe mais, com a resultados da pesquisa de Rocha (1999) porque a autora também utilizou-se de pares segundo a teoria de Vygotsky para conceber que a revisão é uma estratégia constitutiva do escritor e permite colocar-se como leitor do seu próprio texto e com a pesquisa de Leal e Luz (2001) pois os autores concluíram que a interação entre pares provoca reflexão sobre o escrito criando condições para que as crianças possam ouvir respostas diferentes para os problemas encontrados.

Em face dos resultados apontados é pertinente questionar as contribuições das estratégias selecionadas para a intervenção.

Empregar a leitura mediada do texto com as estratégias de leitura proposta por Solé (1998) permitiu que as crianças interrogassem o texto e descobrissem por meio de reflexão coletiva e oral, o que está nas entrelinhas, porque segundo pesquisas de Spinillo *et al.* (2001) e (2007) concluíram que crianças entre 6 e 9 anos de idades, compreendem melhor do que crianças da faixa etária entre 4 e 6 e que a compreensão de textos narrativos por meio de inferências de causa, de previsão e de estado evoluem de acordo com a escolaridade.

Ao realizarem a leitura dramatizada do texto da história com apoio de figurino e de fantoches dos personagens, a atividade-brincadeira deu condições dos pequenos vivenciaram, no concreto, as ações dos personagens e a narração contribuindo para evolução da produção textual no quesito personagens do texto, conforme foi observado por exemplo na produção textual da criança I-16.

A análise do texto por parágrafos, a produção textual em partes com o apoio da ficha de conteúdo, contribuiu para compreensão da estrutura do texto, porque permitiu a criança por meio da escrita, manipular no concreto a situação problema e a sua solução, apropriando-se da estrutura do texto narrativo e ao mesmo tempo, criando generalizações para aprendizagens futuras de produção desse gênero textual. Esse resultado vai ao encontro da descrição do estágio pensamento por complexos de Vygotsky (1993) e das sequências didáticas propostas por Dolz *et al.* (2004)

As atividades organizadas com material lúdico como quebra-cabeça, proporcionou maior envolvimento dos alunos na realização das tarefas propostas, por duas razões: a primeira por ser uma brincadeira, no caso, adaptada ao ensino, a segunda porque permitiu fazer uma análise do elemento de coesão cadeia referencial,

que segundo Kleiman (2011) faz parte das estratégias cognitivas que regem o comportamento automático do leitor adulto.

A utilização da técnica do "cloze" no preenchimento do texto com lacunas deu destaque especial ao elementos conectores do texto da mesma maneira que o material lúdico quebra-cabeça na questão da análise do elemento de coesão, porém, a técnica do cloze requer mais do que decodificar e codificar palavras, exige que o leitor e o escritor em processo tece o significado do texto para fazer as escolhas das expressões linguísticas adequadas ao texto, isto exigiu que os participantes da pesquisa operassem ora com a leitura descendente por meio dos conhecimentos prévios do texto literário e de suas unidades linguísticas conhecidos na oralidade, ora na leitura ascendente por estarem no processo de aquisição da escrita. Por operarem cognitivamente com esses dois processos, os resultados obtidos com os textos produzidos pelas crianças do grupo de intervenção, permite dizer que a técnica do cloze é uma estratégia de ensino que procura trabalhar de acordo com o conceito descrito por Colomer e Camps (2009) sobre a leitura dialética ou interativa.

A criação do espaço especial para a realização de leitura, na sala de aula através do Cantinho da Leitura, despertou novos comportamentos nos alunos que passaram a procurar os livros, tão logo terminassem as tarefas.

O conjunto de estratégias utilizadas nas sessões de intervenção parecem ter demonstrado que elas são aplicáveis e podem dar bom resultado no desenvolvimento da escrita.

Enfim, após 20 horas de atividades, distribuídas em duas semanas sucessivas, apoiada na sequência didática proposta por Solé (1998); na sequência didática de Dolz e colaboradores (2004); na pedagogia histórico-crítica, demonstrou que é possível aplicar as atividades desenvolvidas na intervenção como estratégia de ensino da produção de textos narrativos para alunos do 3º ano do ensino fundamental.

5 CONCLUSÃO

5.1 CONCLUSÃO A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS.

A análise demonstrou que o conjunto de estratégias realizadas na intervenção contribuiu com o desenvolvimento da escrita de textos narrativos para crianças classificadas no nível de escrita silábico-alfabético e alfabético. Com esse resultado, o presente estudo cumpriu o seu objetivo geral que era avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da produção de textos, tendo como âncora a tendência sócio-interacionista, reunindo a leitura, a escrita, a re-escrita, a análise linguística e materiais lúdicos nas atividades propostas e respondeu a questão motivadora do presente trabalho: é possível aprender a escrever textos narrativos numa relação dialógica da aprendizagem da escrita com o desenvolvimento do leitor em processo, conforme preconiza o método da leitura dialética ou interativa?

A organização das atividades a partir da sequência didática de Dolz e colaboradores (2004) criou condições para as crianças compreenderem a necessidade de se aprender a escrever textos narrativos e direcionou a execução das atividades propostas, permitindo que a pesquisa tivesse como ponto de partida, a realidade concreta do nível de escrita dos participantes, colocando a pesquisadora, como mediadora no processo de aprendizagem, reiterando, assim, a função mediadora do profissional professor, conforme afirmam os autores Gasparin (2003), Jolibert (2006), Roazzi e Leal (1996), Solé (1998) e Vygotsky (1984).

Comprovou-se, ainda, a hipótese de que é possível propor atividades de escrita para o leitor em processo, considerando os seus conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita e que atividades de leitura e escrita desenvolvidas na perspectiva da leitura dialética são possíveis de serem aplicadas, também, com crianças que encontram-se no processo de aquisição da leitura e da escrita, permitindo que essas trabalhassem com o texto decodificando a sua estrutura, a sua coerência, a sua coesão, para posterior codificação do texto narrativo, cumprindo, então, as etapas do processamento leitor correspondente a tendência da leitura dialética conforme destaca Colomer e Camps (2002) e Solé (1998).

Ao escrever o texto da Chapeuzinho Vermelho após estudo dos elementos

textuais que compõem um narrativa canônica, o estudo comprovou a hipótese da importância de se utilizar textos conhecidos na oralidade como ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, a primeira e a segunda escrita como estratégia de ensino, ao longo do processo de desenvolvimento da escrita, para que, professor e alunos, juntos, possam verificar o que foi compreendido dos conteúdos trabalhados e criar o hábito da necessidade do produtor de texto de ler e analisar o seu escrito, porque ao ensinar a criança a ler o que escreveu, permitirá ao escritor em desenvolvimento, colocar-se no lugar do leitor e verificar: se ele mesmo compreendeu o que quis dizer com as palavras que utilizou para narrar por escrito; se manteve a coerência e a coesão entre os fatos, se escreveu as causas das ações; e se escreveu de acordo com a estrutura de texto narrativo. Resultados semelhantes no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da análise linguística tendo textos da literatura infantil conhecidos na oralidade, também demonstraram ser úteis nas pesquisas de Ferreiro *et al.* (1996) e (2010).

No que tange o papel do professor é importante destacar o olhar que a pesquisadora teve durante a aplicação da avaliação formativa na sexta e oitava sessão, porque ao perceber na individualidade que algumas crianças não tinham se apropriado de alguns conhecimentos, transformou a mesma atividade que inicialmente era de avaliação, em ensino, reunindo as duplas para que refletissem sobre os conteúdos linguísticos estudados e fez os encaminhamentos na coletividade com a correção dos textos e o atendimento específico as duplas, pois procurou atuar na mediação de acordo com as reais necessidades de cada uma.

Enfim, concluiu-se que os textos literários conhecidos na oralidade e o conjunto de estratégias utilizadas de acordo com os passos da pedagogia histórico-crítica, poderão ser aplicados na zona de desenvolvimento proximal pelos professores, desde que esses atuem como mediadores do processo de aprendizagem.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os resultados obtidos por esse estudo revelou a sua aplicabilidade na prática pedagógica que visa o desenvolvimento da escrita de textos narrativos, contudo,

destaca-se a importância do professor conhecer o que a criança aprendeu sobre a estrutura do texto, os elementos de coesão e os personagens necessários para escrever narrativas, na oralidade, porque esses conhecimentos poderão tornar-se conhecimentos prévios para promover e consolidar a aprendizagem da escrita de textos narrativos.

Esclarece-se que não era o objetivo da pesquisa buscar um método único para o ensino da leitura e da escrita de textos narrativos, porque o presente estudo é de caráter qualitativo com intervenção e desenvolvida com poucas crianças, mas que requer planejamento, tempo, materiais de consumo e equipamentos para produção dos materiais. Por isso, acredita-se que a pesquisa colocou à disposição dos professores, mais uma ferramenta pedagógica, que por sua vez, poderá ser aproveitado nos planejamentos educativos desde que seja observado a natureza de cada grupo de crianças e os seus conhecimentos prévios.

Ao concluir as análises, apontou-se a necessidade de se estender os estudos aqui realizados somente com crianças classificadas no nível de escrita silábico-alfabético, para conhecer mais profundamente o aproveitamento do conjunto de estratégias na aprendizagem da escrita de textos narrativos durante o processo inicial de aquisição da escrita, apesar do estudo ter revelado que uma criança classificada como silábico-alfabético ter apresentado avanços significativos na segunda produção de texto.

Outra indagação de possibilidades de pesquisa reside em: quais instrumentos, materiais lúdicos, brincadeiras pedagógicas associadas a leitura e a escrita de textos narrativos, poderão favorecer a aprendizagem da criação literária para crianças classificadas como de nível de escrita alfabético, após avaliação diagnóstica sobre a compreensão da estrutura textual e tendo a realidade local como situação problema a ser resolvido.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, M. M., 2010. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANDEIRA, Pedro e HERRERO, Carlos Edgard. **A pequena bruxa**. Ilustrações Openthedoor. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
_____**O pequeno fantasma**. Ilustrações Openthedoor. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BATISTA, Antonio A. G. *et al*. Capacidade linguísticas: alfabetização e letramento. In: **Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. MEC:SEB, Brasília, 2007.

BORTONE, Márcia E. e BORTONI-RICARDO, Stella M. Modos de falar/modos de escrever. In: **Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. MEC:SEB, Brasília, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina P e SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia,** 2001, 6 (1), 51 – 62.

BRAIDO, Eunice. **A joaninha diferente**. Ilustração Mingo e Maria Donizete. Edição renovada. São Paulo: FTD, 2008.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al*. Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
_____ NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na**

escola. Dolz *et al.* Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Sandra P. A. e DIAS, Maria da Graça B. B. Compreensão de leitura: Estratégias de tomar notas e da imagem mental. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 18, n. 1, jan-abr 2002, p. 51 – 62.

FERREIRO, Emília e SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: Uma experiência de criação literária com crianças.** Tradução de Luís Reyes Gill. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____ FERREIRO, Emília *et al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas.** São Paulo: Ática, 1996.

_____ FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicongênese. In: **Como as crianças constroem a leitura e a escrita.** Ieta M. Goodman (org) Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 22 a 35.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental.** Tradução Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

GADOTTI, Moacir. Conclusão: Desafios da educação pós-moderna. In: **História das Ideias Pedagógicas.** 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIROTTO, Cyntia G. G. S e SOUZA, Renata J de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Renata Junqueira de Souza... (*et al.*). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GUSSO, Ângela Maria. Língua portuguesa. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Ângela Mari Gusso ... [*et al.*]. Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek (Org) Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Hans Robert Jauss *et al.* (coordenação e tradução) Luiz Costa Lima Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____ **A coesão textual.** 20ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
_____Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendo os segredos do texto.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13 – 20.
_____ TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma F. e LUZ, Patrícia Santos. Produção de textos narrativos em pares: Reflexões sobre os processos de interação. In: **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, V. 27, p. 27- 46, 2001.

LINS E SILVA, Maria Emília e SPINILLO, Alina Galvão. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, 13 (3), p. 337 – 350.

LOBATO, Monteiro. **O picapau amarelo.** Ilustração de Paulo Borges. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Cláudius. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. Ângela Paiva Dionísio *et al.* (orgs) Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.
_____ Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, ano 6, n. 69, jan./mar. 1996.
_____ Compreensão de texto: algumas reflexões. In: **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Organizadores Ângela Paiva Dionísio *et al.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, Cristina. **A Bela Adormecida.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Clássicos de Ouro.
_____ **Cinderela.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Clássicos de Ouro.
_____ BELLI, Roberto. **A Pequena Sereira.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Tesouros Clássicos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ideb – resultados e metas. In: http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/acessado em 27-06-2011

_____Resultado do Censo Escolar 2010 – Educacenso. In:http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula. Acessado em 27-06-2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e Linguagem.** Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Katya L de, BORUCHOVITCH, Evely e SANTOS, Acácia A. A. dos. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: **Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção.** Acácia A. A. dos Santos e colaboradores (organizadoras). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, pág. 1-61.

PONDÉ, Gloria. O que é um livro infantil. In: **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

Prefeitura Municipal de Matinhos. **Diretrizes Curriculares Municipais Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.** Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Matinhos, Matinhos, 2010.

_____ **Diretrizes Curriculares Municipal Ensino Fundamental.** 2ª ed. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Matinhos, Matinhos, S/data.

PROP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROAZZI, Antonio e LEAL, Telma F. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 565-601, set./dez. 1996.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHNEUWLY, Bernad. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al.* Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFIM, Mônica de S. e OLIVEIRA, Rose M. L de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. In: **Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 24-23, jan/abr 2010.

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Ângela Mari Gusso ... [*et al.*]. Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek (Org). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SOUZA, Renata J. e FREITAS, Elisa R. dos S. S. O jogo dramático na construção da criança leitora. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, V. 2, n. 03, 2007.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Tradução Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade.** Jane Correa... (*et al.*) 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERF, 2001. p. 73 – 116.

SPINILLO, Alina Galvão e SIMÕES, Patricia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, 2003, 16 (3), pp. 537-546.

SPINILLO, Alina Galvão e MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. In: **Psicologia Reflexão e Crítica,** 2007, pp. 463 – 471.

TOLEDO, Naná. **Chapeuzinho Vermelho.** Blumenau,SC: Bicho Esperto, S/data. Coleção Clássicos Encantados.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 465-487.
_____ Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 517-545.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará,

ANEXO

Anexo 1 - Versão do texto Chapeuzinho Vermelho para análise das produções..... 114
Anexo 2 - Imagens para confecção dos fantoches de palito 116
Anexo 3 -Textos da literatura infantil utilizados para adaptação..... 117

ANEXO 1

VERSÃO DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

CHAPEUZINHO VERMELHO

Naná Toledo

Em tempos antigos, uma linda menina morava com sua mãe em uma casa no meio do bosque. A menina ganhou da sua avó um capuz vermelho de veludo. Gostou tanto do presente que o vestia quase o tempo todo e, por isso, era chama de Chapeuzinho Vermelho.

Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua amada vovó, que se sentia um pouco fraca e indisposta.

- Adeus, minha filha. Tenha muito cuidado quando atravessar o bosque. Evite o caminho da floresta e não fale com estranhos!

Chapeuzinho Vermelho saiu toda animada e, no meio do caminho, resolveu colher algumas flores para a vovó. Distraída com as flores, deu de cara com um lobo. Não sabia que ele era o lobo mau, portanto, não se assustou nem sentiu medo.

- Bom dia, menina!

- Bom dia, senhor lobo!

- Para onde vai tão animada?

- Vou levar estes doces para minha avó, que está doente.

Como o lobo tinha segundas intenções, falou:

- Por que você não vai pelo caminho da floresta? É mais rápido e você pode desfrutar da beleza da natureza.

A menina ficou em dúvida, mas, resolveu seguir o conselho do lobo.

O lobo saiu correndo e, quando chegou à casa da avó da menina, bateu na porta.

- Quem está aí? – Perguntou a vovó.

O lobo disfarçou a voz e respondeu:

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, sua querida neta.

- Pode entrar, querida!

O lobo, então, entrou e engoliu a vovó, que nem teve tempo de se defender. Depois, vestiu as roupas da vovó e ficou esperando a menina.

Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó toda animada. Como a porta estava entreaberta, entrou. Porém, ficou assustada com o aspecto da sua avó.

- Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes? E pra que esses olhos tão grandes? Credo, vovó... Por que a senhora está com essa boca tão grande?

Nesse momento, o lobo arrancou o disfarce pulou da cama e respondeu:

- Para devorar você!

O malvado começou a correr atrás da menina, mas, atrapalhado que era, tropeçou e caiu.

Chapeuzinho Vermelho se escondeu dentro de um velho armário. Sem encontrar a garota, o lobo ficou resmungando e, de barriga cheia e cansado, acabou cochilando.

Tomado pelo sono, o lobo roncava bem alto.

Nesse momento, passou em frente à casa da vovó um caçador, que, ouvindo o ronco, desconfiou e parou para investigar. Quando viu o lobo, disse:

- Está aqui, velho impertinente. Há tempos o procuro!

Ao ouvir o caçador, Chapeuzinho Vermelho saiu correndo do armário e lhe contou rapidamente a história.

Aproveitando que o lobo dormia, o caçador cortou a barriga dele e tirou a vovó lá de dentro. Ela estava viva, embora respirasse com dificuldade.

Emocionada, a menina correu para os braços da vovó.

Em seguida, o caçador buscou grandes pedras e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto na barriga do lobo que ele deu um trambolhão e morreu.

Após conversarem muito, as duas se sentiram reanimadas e Chapeuzinho Vermelho deu à vovó as flores que colheu no caminho, prometendo que não confiaria mais em estranhos.

Total de palavras da versão completa: 531

ANEXO 2

IMAGENS PARA CONFECÇÃO DOS FANTOCHES DE PALITO

PERSONAGENS PARA CONSTRUÇÃO DE FANTOCHES	
	
	

QUADRO 29 – IMAGENS DE PERSONAGENS PARA CONSTRUÇÃO DE FANTOCHE
FONTE: INTERNET

ANEXO 3

TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL UTILIZADOS PARA ADAPTAÇÃO

A BELA ADORMECIDA

Texto de Cristina Marques

Quando a princesa Aurora nasceu, o Rei e a Rainha fizeram uma festa para o seu batizado e convidaram todas as fadas do reino. Cada fada presenteou a princesa com um dom: beleza, bondade, alegria, inteligência e amor:

De repente, apareceu a bruxa Malévola, furiosa por não ter sido convidada para a festa. Disse para a rainha:

- Quando a princesa completar quinze anos espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá.

A Fada Flora que ainda não havia dado seu presente conseguiu modificar o feitiço de Malévola dizendo:

- A princesa não morrerá, dormirá um sono profundo até que o beijo de um príncipe a desperte.

O rei ordenou que todas as rocas do reino fossem destruídas. E pediu que as fadas protegessem a princesa.

A princesa crescia feliz, cada vez mais bela e amorosa.

No dia do seu aniversário de quinze anos ela resolveu dar um passeio sozinha.

Andando pelo palácio, encontrou uma escada que levava para a velha torre, subiu e lá encontrou uma roca.

Aproximou-se curiosa e ao tocá-la, espetou seu dedo no fuso da roca e caiu num sono profundo. No mesmo instante, todos no castelo adormeceram. Com o tempo, uma imensa floresta cresceu ao redor do castelo.

Muitos anos depois, um Príncipe de uma país vizinho, que ouvira falar da história da Bela Adormecida, resolveu, então, encontrar este castelo.

Corajoso, o Príncipe atravessou a floresta e achou o castelo. Entrou, e espantando viu que todos dormiam, até os animais.

Subiu a escada da torre e encontrou a princesa. Em uma cama de ouro, dormia a mais linda jovem que ele tinha visto. O príncipe ficou apaixonado e aproximando-se dela, beijou-a.

No mesmo instante, a Princesa Aurora despertou e com ela todo o reino. Poucos dias depois, a Princesa Aurora e o Príncipe se casaram e foram felizes para sempre.

Total de palavras: 307

A PEQUENA SEREIA

Texto de Cristina Marques e Roberto Belli

Era uma vez uma jovem Sereia que gostava de tomar sol sentando em uma rocha. Um dia ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou.

Mas seu pai o rei dos mares lhe disse:

- Minha filha você não pode amar um humano, você é uma sereia! Veja, você tem cauda, os humanos tem pernas!

A Pequena Sereia então foi procurar a bruxa do mar e pediu:

- Por favor eu quero ter pernas! A bruxa aceitou realizar o encanto, mas em troca queria a linda voz da Pequena Sereia.

A Pequena Sereia estava tão apaixonada que concordou com a Bruxa. Tomou a poção mágica e desmaiou, quando acordou estava na praia, o lindo príncipe encontrou-a e fez dela sua amiga.

Mas a Pequena Sereia estava muda, não podia falar de seu amor. Um dia soube que ele iria se casar, resolveu visitar o príncipe, enquanto ele dormia, para se despedir, chorou e não teve coragem de deixá-lo.

O casamento era com a Bruxa disfarçada, mas por acidente quebrou-se a jóia que a bruxa levava no pescoço, quebrando, assim, o encanto.

A bruxa voltou à sua forma e a voz da Pequena Sereia foi recuperada.

Feliz, a Pequena Sereia pode contar toda a sua história ao príncipe, que vendo tanto amor resolveu se casar com ela. Casaram-se e foram felizes para sempre.

E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da Pequena Sereia e do Príncipe.

Total de palavras: 241.

CINDERELA

Texto de Cristina Marques

Um senhor viúvo tinha uma filha a quem muito amava.

Casou-se outra vez com uma viúva que tinha duas filhas.

Quando ele morreu, sua filha ficou muito triste.

A madrasta e as filhas invejavam a beleza e a bondade da moça. Passaram a maltratá-la, ela passou a ser uma criada, chamavam-na de Cinderela.

Cinderela fazia todo o serviço da casa. Chorava muito porque sentia-se só, sem ninguém que a amasse.

Um dia, o Rei resolveu dar um baile no palácio e convidou todas as jovens do reino, pois o Príncipe, nesta ocasião, escolheria uma esposa. As filhas da madrasta passaram o dia provando vestidos para o baile.

Cinderela também queria ir ao baile, porém sua madrasta proibiu. Suas irmãs saíram, zombando da pobre moça.

Então apareceu a sua fada madrinha.

- Não chore! Ela disse para Cinderela.

- Você irá ao baile.

Com sua varinha mágica transformou suas roupas num traje maravilhoso. A Fada ainda transformou uma abóbora em uma linda carruagem, o gato em cocheiro e o rato num belo cavalo.

- Mas lembre-se, o encanto terminará à meia-noite. Disse a Fada.

Cinderela entrou no palácio e todos ficaram encantados com sua beleza. O Príncipe só dançou com ela.

Ao dar meia-noite, antes que terminasse o encanto, Cinderela foi embora. Ao correr perdeu seu sapatinho de cristal.

O Príncipe, que tinha se apaixonado por Cinderela, para achá-la, mandou que provassem o sapatinho em todas as jovens do reino. Todas provaram, até as irmãs de Cinderela. Mas, quando Cinderela calçou o sapatinho, surpresa! Serviu!!!

Cinderela e o Príncipe se casaram e foram felizes para sempre.

Total de palavras: 265

APÊNDICE

Apêndice 1 - Atividade da 1ª sessão: Leitura com mediação..... 122

Apêndice 2 - Atividade da 2ª sessão: Leitura Dramatizada..... 123

Apêndice 3 - Atividade da 3ª sessão: Produção textual em partes: Desenvolvimento..... 124

Apêndice 4 - Atividade da 5ª sessão: Conectores textuais: preencher lacunas..... 128

Apêndice 5 - Atividade da 6ª sessão: Avaliação Formativa..... 130

Apêndice 6 - Atividade da 7ª sessão: Elementos coesivos do texto..... 131

Apêndice 7 - Atividade da 8ª sessão: Avaliação Formativa..... 133

Apêndice 8 - Atividades complementares para crianças que terminaram as tarefas antes..... 134

Apêndice 9 - Lista dos livros presentes no cantinho da leitura..... 137

Apêndice 10 - Critério para análise das produções textuais: cenas do texto Chapeuzinho Vermelho..... 139

APÊNDICE 1

ATIVIDADE DA 1ª SESSÃO: LEITURA COM MEDIAÇÃO

A PEQUENA SEREIA

Texto de Cristina Marques e Roberto Belli
Adaptação de Rosangela Valachinski Gandin e Verônica Branco

Era uma vez uma jovem que gostava de tomar sol sentando em uma rocha. Um dia ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou.

Mas seu pai lhe disse:

- Minha filha você não pode amar um humano, você é uma sereia! Veja, você tem cauda, os humanos tem pernas!

A Pequena Sereia então foi procurar a bruxa do mar e pediu:

- Por favor, eu quero ter pernas! A bruxa aceitou realizar o encanto, mas em troca queria a voz da jovem.

Ela concordou. Tomou a poção mágica e desmaiou.

Quando acordou estava na praia, muda e não podia falar de seu amor para o príncipe que acabara de encontrar.

Um dia soube que ele ia se casar com a bruxa disfarçada. Visitou-o enquanto ele dormia para se despedir, chorou e não teve coragem de deixá-lo.

Mas por acidente quebrou-se a joia que estava no pescoço da bruxa, quebrando o encanto.

A bruxa voltou à sua forma e a voz da Pequena Sereia foi recuperada.

Feliz, ela contou sua história ao príncipe, que vendo tanto amor resolveu se casar com ela.

E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da Pequena Sereia e do Príncipe.

Total de palavras após adaptação: 201.

APÊNDICE 2

ATIVIDADE DA 2ª SESSÃO: LEITURA DRAMATIZADA

A PEQUENA SEREIA

Texto de Cristina Marques e Roberto Belli
Adaptação de Rosangela Valachinski Gandin e Verônica Branco

NARRADOR:	Era uma vez uma jovem que gostava de tomar sol sentando em uma rocha. Um dia ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou. Mas seu pai lhe disse:
PAI:	Minha filha você não pode amar um humano, você é uma sereia! Veja, você tem cauda, os humanos tem pernas!
NARRADOR:	A pequena sereia então foi procurar a bruxa do mar e pediu:
A PEQUENA SEREIA:	- Por favor, eu quero ter pernas!
BRUXA:	- Eu te darei as pernas, mas em troca eu quero a sua linda voz.
A PEQUENA SEREIA:	- Eu aceito. Eu dou a minha voz para você.
BRUXA:	- Pegue e tome essa poção.
NARRADOR:	A pequena sereia tomou a poção e desmaiou.
NARRADOR:	Quando acordou estava na praia, muda e não podia falar de seu amor para o príncipe que acabara de encontrar.
PRINCÍPE:	- Oi. Você está bem? Como se chama?
A PEQUENA SEREIA:	- Tenta falar com as mãos.
PRINCÍPE:	- Puxa, você não consegue falar. Vem. O pessoal do castelo irá cuidar de você.
NARRADOR:	Um dia a pequena sereia soube que o príncipe ia se casar com a bruxa disfarçada e visitou-o enquanto ele dormia para se despedir.
A PEQUENA SEREIA:	- Chora...
NARRADOR:	Mas no dia do casamento, a bruxa tropeçou e deixou cair a joia que estava no seu pescoço, quebrando o encanto.
BRUXA:	- Não, não pode ser. Estou voltando a ser bruxa de novo.
A PEQUENA SEREIA:	- Minha voz voltou. - príncipe estava tão apaixonada por você que pedi à bruxa para me dar pernas. Em troca, ela pegou a minha voz.
PRÍNCIPE:	- Você já é linda e com essa voz, fica ainda mais. Quer casar comigo?
A PEQUENA SEREIA:	- Sim.
NARRADOR:	E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da pequena sereia e do príncipe.

QUADRO 30 - TEXTO A PEQUENA SEREIA PARA LEITURA DRAMATIZADA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE JOLIBERT (2006), KLEIMAN (2011) E VYGOTSKY (1984)

APÊNDICE 3

ATIVIDADE DA 3ª SESSÃO:
PRODUÇÃO TEXTUAL EM PARTES: DESENVOLVIMENTO

FICHA ESTRUTURAL DE TEXTO NARRATIVO	
O QUE É TEXTO NARRATIVO:	São textos onde os fatos são narrados por alguém, geralmente na 3ª pessoa do singular ou do plural. Apresentam após o título, três partes: a) Situação inicial; b) Situação problema com resolução; e c) Situação final.
SITUAÇÃO INICIAL:	Na situação inicial é apresentado o lugar ou espaço onde os fatos aconteceram. Também, são apresentados os personagens principais, que são chamados de protagonista e antagonista. Geralmente a história começa com: a) Era uma vez; b) Certo dia num reino, etc.
SITUAÇÃO PROBLEMA COM RESOLUÇÃO:	Nessa parte do texto é apresentado ao protagonista ou os personagens que irão ajudar, o problema e os possíveis passos para ser resolvido e a solução encontrada.
SITUAÇÃO FINAL:	A situação final é encontrado o momento em que tudo foi resolvido, como por exemplo: foram felizes para sempre.

QUADRO 31 - FICHA ESTRUTURA DE TEXTO NARRATIVO
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA TEXTO SEMI-VAZIO
A Pequena Sereia
Era uma vez uma jovem que gostava de tomar sol sentando em uma rocha.
E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da pequena sereia e do príncipe.

QUADRO 32 - FICHA TEXTO SEMI-VAZIO
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA TEXTO SEMI-VAZIO PARA LEITURA E COLAGEM DE PARTES DO TEXTO
A Pequena Sereia
Era uma vez uma jovem que gostava de tomar sol sentando em uma rocha.
E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da pequena sereia e do príncipe.

QUADRO 33 - FICHA TEXTO SEMI-VAZIO PARA LEITURA E COLAGEM DE PARTES DO TEXTO
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA CONECTORA DA SITUAÇÃO PROBLEMA
Um dia ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou. Mas seu pai lhe disse: - minha filha você não pode amar um humano, você é uma sereia! Veja, você tem cauda, os humanos tem pernas!

QUADRO 34 - FICHA CONECTORA DA SITUAÇÃO PROBLEMA
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA CONECTORA DE PARTES DA TRAMA
A pequena sereia então foi procurar a bruxa do mar e pediu: - por favor eu quero ter pernas! A bruxa aceitou realizar o encanto, mas em troca queria a voz da jovem. Ela concordou. Tomou a poção mágica e desmaiou.
Quando acordou estava na praia, muda e não podia falar de seu amor para o príncipe que acabara de encontrar. Um dia soube que ele ia se casar com a bruxa disfarçada. Visitou-o enquanto ele dormia para se despedir, chorou e não teve coragem de deixá-lo.
Mas no dia do casamento a bruxa deixou cair a joia que estava no pescoço, quebrando o encanto. A bruxa voltou à sua forma e a voz da pequena sereia foi recuperada. Feliz, ela contou sua história ao príncipe, que vendo tanto amor resolveu se casar com ela.

QUADRO 35 - FICHA CONECTORA DE PARTES DA TRAMA
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

APÊNDICE 4

ATIVIDADE DA 5ª SESSÃO:

CONECTORES TEXTUAIS: PREENCHER LACUNAS

FICHA CONECTORES ENCONTRADOS NOS TEXTOS NARRATIVOS	
PARA QUE SERVEM OS CONECTORES:	Para ligar e ordenar os parágrafos.
O QUE INDICAM:	Que se avança no tempo e nos episódios da trama.
ONDE APARECEM:	No início e no meio de frases.
PRINCIPAIS CONECTORES ENCONTRADOS EM TEXTOS NARRATIVOS: Há muito tempo então pouco tempo depois de repente Certo dia finalmente daí logo era uma vez amanheceu anoiteceu quando Pois porém mas	

QUADRO 36 – FICHA DE CONECTORES ENCONTRADOS NOS TEXTOS NARRATIVOS
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA TEXTO COM LACUNAS PARA PREENCHER	
A Pequena Sereia _____ _____ _____ uma jovem que gostava de tomar sol sentando em uma rocha. _____ _____ ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou. _____ seu pai lhe disse: - minha filha você não pode amar um humano, você é uma sereia! Veja, você tem cauda, os humanos tem pernas! A pequena sereia _____ foi procurar a bruxa do mar e pediu: - por favor eu quero ter pernas! A bruxa aceitou realizar o encanto, _____ em troca queria a voz da jovem. Ela concordou. Tomou a poção mágica e desmaiou. _____ acordou estava na praia, muda e não podia falar de seu amor para o príncipe que acabara de encontrar. _____ _____ soube que ele ia se casar com a bruxa disfarçada. Visitou-o enquanto ele dormia para se despedir, chorou e não teve coragem de deixá-lo. _____ no dia do casamento a bruxa deixou cair a joia que estava no pescoço, quebrando o encanto. A bruxa voltou à sua forma e a voz da pequena sereia foi recuperada. Feliz, ela contou sua história ao príncipe, que vendo tanto amor resolveu se casar com ela. E todos no reino das águas acompanharam as festas e a alegria da pequena sereia e do príncipe.	Era uma vez Um dia Mas Então Mas Quando Um dia Mas

QUADRO 37 - TEXTOS COM LACUNAS PARA PREENCHER A PEQUENA SEREIA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE KOCH (2004 E 2005) E OLIVEIRA *et al.* (2009)

FICHA TEXTO COM LACUNAS PARA PREENCHER	
Cinderela Um senhor viúvo tinha uma filha que se chamava Cinderela. Ele casou-se com uma viúva que tinha duas filhas. _____ ele morreu, a madrasta e as filhas passaram a maltratar Cinderela. Ela fazia todo o serviço da casa e chorava porque se sentia sozinha. _____ _____, o rei resolveu dar um baile e convidou as jovens do reino, _____ o príncipe escolheria uma esposa. Cinderela queria ir, _____ sua madrasta proibiu. Suas irmãs saíram zombando da moça. _____ apareceu a sua fada madrinha. - não chore! Você irá ao baile. Com sua varinha mágica transformou suas roupas num traje maravilhoso, uma abóbora em carruagem, o gato em cocheiro e o rato num belo cavalo. - _____ lembre-se, o encanto terminará à meia-noite. Disse a fada. Cinderela entrou no palácio e todos ficaram encantados com sua beleza. O príncipe só dançou com ela. Ao dar meia-noite, a jovem foi embora. Ao correr perdeu seu sapatinho de cristal. O príncipe, apaixonado por ela e para encontrar, mandou que os seus soldados provassem o sapatinho em todas as jovens do reino. Todas provaram, até as irmãs de Cinderela. _____, _____ ela calçou o sapatinho, surpresa! Serviu!!! Eles se casaram e foram felizes para sempre.	Quando Um dia Pois Porém Então Mas Mas Quando

QUADRO 38 - TEXTOS COM LACUNAS PARA PREENCHER CINDERELA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE KOCH (2004) E OLIVEIRA *ET AL.* (2009)

APÊNDICE 5

ATIVIDADE DA 6ª SESSÃO: AVALIAÇÃO FORMATIVA

FICHA DE ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CONECTORES
01) Circular no texto "a bela adormecida" os conectores do texto. **A BELA ADORMECIDA** Texto de Cristina Marques e Roberto Belli Adaptação de Rosangela Valachinski Gandin e Verônica Branco Quando a princesa aurora nasceu, o rei e a rainha fizeram uma festa para o seu batizado e convidaram todas as fadas do reino. De repente, apareceu a bruxa malévola, furiosa por não ter sido convidada. Ela disse: - Quando a princesa completar quinze anos espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá. A fada Flora que ainda não havia dado seu presente, modificou o feitiço, dizendo: - A princesa não morrerá, dormirá um sono profundo até que o beijo de um príncipe a desperte. O rei ordenou que todas as rocas fossem destruídas. No dia do seu aniversário de quinze anos, Aurora resolveu passear sozinha. Andando pelo palácio, encontrou uma escada que levava para torre. Subiu e lá encontrou uma roca. Aproximou-se curiosa e ao tocá-la, espetou seu dedo no fuso da roca e adormeceu. Muitos anos depois, um príncipe, que ouvira falar da história da bela adormecida, resolveu, então, encontrar o castelo. Corajoso, atravessou a floresta, achou o castelo, entrou e viu que todos dormiam. Subiu a escada, a torre e encontrou Aurora. Apaixonado, aproximou-se e beijou a princesa. No mesmo instante, a princesa despertou e com ela todo o reino. Poucos dias depois eles se casaram e foram felizes para sempre.

QUADRO 39 - FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CADEIA COESIVA .
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE JOLIBERT (2006) E KOCH (2004 E 2005).

APÊNDICE 6

ATIVIDADE DA 7ª SESSÃO:
ELEMENTOS COESIVOS DO TEXTO

FICHA DE CADEIA COESIVA	
O QUE SÃO:	São palavras que substituem outra palavra sem alterar o personagem.
PARA QUE SERVE A CADEIA COESIVA:	Para não repetir sempre o nome do personagem nos episódios e tornar o texto mais elegante.
PRINCIPAIS ELEMENTOS DE COESÃO:	**PERSONSAGEM FEMININO:** ela, jovem, moça, senhora, velha. **PERSONAGEM MASCULINO:** ele, jovem, moço, senhor, velho.

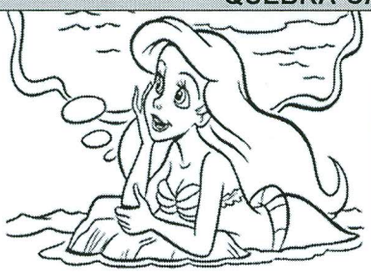
QUADRO 40 – FICHA DE CADEIA COESIVA
FONTE: ADAPTADO DE JOLIBERT (2006)

FICHA DE ATIVIDADE DE CADEIA COESIVA		
Agora, vamos escrever abaixo, quais foram as palavras que substituíram o personagem "A Pequena Sereia" no texto "A Pequena Sereia" e Cinderela no texto "Cinderela". E escrever as palavras dos outros personagens:		
Texto	**Personagem**	**Cadeia Coesiva**
PEQUENA SEREIA:	**a pequena sereia –**	
	príncipe –	
A BELA ADORMECIDA:	**princesa aurora –**	
	bruxa -	
	príncipe –	

QUADRO 41 – FICHA DE ATIVIDADE DE CADEIA COESIVA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE JOLIBERT (2006) E KOCH (2004 E 2005)

QUEBRA CABEÇA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA.

QUEBRA-CABEÇA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA



A PEQUENA SEREIA

ERA UMA VEZ UMA **JOVEM** QUE GOSTAVA DE TOMAR SOL SENTANDO EM UMA ROCHA.

UM DIA **ELA** VIU UM LINDO PRÍNCIPE POR QUEM SE APAIXONOU.

MAS SEU PAI LHE DISSE:

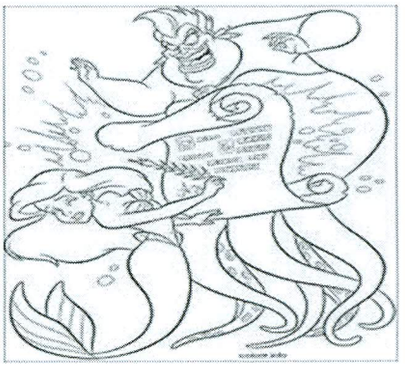
- **MINHA FILHA** VOCÊ NÃO PODE AMAR UM HUMANO, VOCÊ É UMA **SEREIA!** VEJA, VOCÊ TEM CAUDA, OS HUMANOS TEM PERNAS!

A PEQUENA SEREIA ENTÃO FOI PROCURAR A BRUXA DO MAR E PEDIU:

- POR FAVOR EU QUERO TER PERNAS!

A BRUXA ACEITOU REALIZAR O ENCANTO, MAS EM TROCA QUERIA A VOZ DA **JOVEM**. **ELA** CONCORDOU. TOMOU A POÇÃO MÁGICA E DESMAIOU.

QUANDO ACORDOU ESTAVA NA PRAIA, MUDA E NÃO PODIA FALAR DE SEU AMOR PARA O PRÍNCIPE QUE ACABARA DE ENCONTRAR.



UM DIA SOUBE QUE ELE IA SE CASAR COM A BRUXA DISFARÇADA. VISITOU-O ENQUANTO ELE DORMIA PARA SE DESPEDIR, CHOROU E NÃO TEVE CORAGEM DE DEIXÁ-LO.

MAS NO DIA DO CASAMENTO A BRUXA DEIXOU CAIR A JÓIA QUE ESTAVA NO PESCOÇO, QUEBRANDO O ENCANTO. A BRUXA VOLTOU À SUA FORMA E A VOZ DA **PEQUENA SEREIA** FOI RECUPERADA.



FELIZ, **ELA** CONTOU SUA HISTÓRIA AO PRÍNCIPE, QUE VENDO TANTO AMOR RESOLVEU SE CASAR COM **ELA**.

E TODOS NO REINO DAS ÁGUAS ACOMPANHARAM AS FESTAS E A ALEGRIA DA **PEQUENA SEREIA** E DO PRÍNCIPE.

QUADRO 42 - QUEBRA-CABEÇA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA

APÊNDICE 7

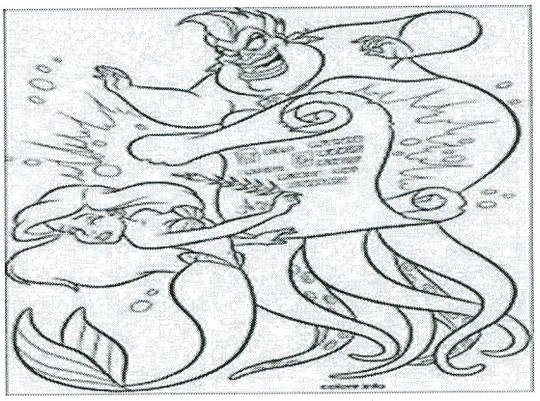
ATIVIDADE DA 8ª SESSÃO:
AVALIAÇÃO FORMATIVA

FICHA DE ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CADEIA COESIVA
01) Circular no texto "Cinderela" a cadeia coesiva do personagem **Cinderela** **CINDERELA** Texto de Cristina Marques e Roberto Belli Adaptação de Rosangela Valachinski Gandin e Verônica Branco Um senhor viúvo tinha uma filha que se chamava Cinderela. Ele casou-se com uma viúva que tinha duas filhas. Quando ele morreu, a madrasta e as filhas passaram a maltratar Cinderela. Ela fazia todo o serviço da casa e chorava porque se sentia sozinha. Um dia, o rei resolveu dar um baile e convidou as jovens do reino, pois o príncipe escolheria uma esposa. Cinderela queria ir, porém sua madrasta proibiu. Suas irmãs saíram zombando da moça. Então apareceu a sua fada madrinha. - Não chore! Você irá ao baile. Com sua varinha mágica transformou suas roupas num traje maravilhoso, uma abóbora em carruagem, o gato em cocheiro e o rato num belo cavalo. - Mas lembre-se, o encanto terminará à meia-noite. Disse a fada. Cinderela entrou no palácio e todos ficaram encantados com sua beleza. O príncipe só dançou com ela. Ao dar meia-noite, a jovem foi embora. Ao correr perdeu seu sapatinho de cristal. O príncipe, apaixonado por ela e para encontrar, mandou que os seus soldados provassem o sapatinho em todas as jovens do reino. Todas provaram, até as irmãs de Cinderela. Mas, quando ela calçou o sapatinho, surpresa! Serviu!!! Eles se casaram e foram felizes para sempre.

QUADRO 43 - FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CADEIA COESIVA .
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE JOLIBERT (2006) E KOCH (2004 E 2005)

APÊNDICE 8

ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA CRIANÇAS QUE TERMINARAM AS TAREFAS ANTES

LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA	
TÍTULO: _____	 QUAL PARTE DO TEXTO É?
 QUE PARTE DO TEXTO É?	 QUE PARTE DO TEXTO É?

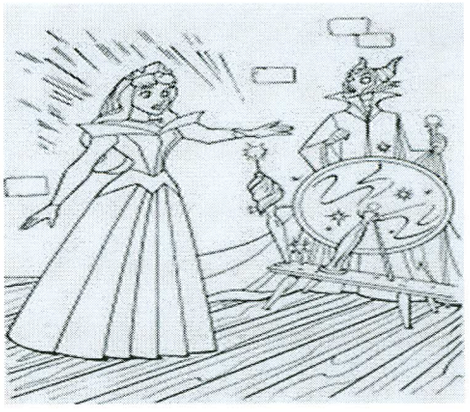
QUADRO 44 – LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE KLEIMAN (2011) E IMAGENS DA INTERNET

Continua...

Conclusão do quadro XX...

LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA	
QUE CENA ESTÁ FALTANDO?	 QUE PARTE DO TEXTO É?

QUADRO 44 – LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A PEQUENA SEREIA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE KLEIMAN (2011)

LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A BELA ADORMECIDA	
TÍTULO: _____	 QUAL PARTE DO TEXTO É?
QUE CENA ESTÁ FALTANDO?	 QUE PARTE DO TEXTO É?
 QUE PARTE DO TEXTO É?	 QUE PARTE DO TEXTO É?

QUADRO 45 – LIVRO PARA PINTAR E IDENTIFICAR A ESTRUTURA DO TEXTO A BELA ADORMECIDA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE KLEIMAN (2011) e imagens da internet

APÊNDICE 9

LISTA DOS LIVROS PRESENTES NO CANTINHO DA LEITURA

LISTA DO ACERVO DO CANTINHO DA LEITURA			
TÍTULO	**AUTOR**	**EDITORA**	**COLEÇÃO**
A joaninha diferente	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
A borboleta pintora	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
A maripousa orgulhosa	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
O marimbondo zangado	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
O vaga-lume apaixonado	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
O louva-a-deus ninja	Eunice Braido	FTD	Zum – zum
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	Don e Audrey Wod	Brinque-Book	Coleção Itaú de livros infantis
Lino	André Neves	Callis	Coleção Itaú de livros infantis
Branca de Neve	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
Peter Pan	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
Pinóquio	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
A galinha dos ovos de ouro	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
O patinho feio	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
Cinderela	Nana Toledo	Bicho Esperto	Clássicos encantados
Aladim	Patrícia Amorim	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
O mágico de oz	Patrícia Amorim	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
Joãozinho e o Pé de Feijão	Patrícia Amorim	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
O patinho feio	Patrícia Amorim	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
Os três porquinhos	Patrícia Amorim	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
O gato de botas	Valéria Freitas	Vale das Letras	Histórias clássicas para meninos
O burro e a pela de leão	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
O corvo que quis imitar a águia	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A lebre e a tartaruga	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A galinha dos ovos de ouro	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A cigarra e a formiga	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
O rato do campo e o rato da cidade	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A raposa e as uvas	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A assembléia dos ratos	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
A raposa e o galo	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis
O leão e o camundongo	Roberto Belli	Brasileitura	Fábulas inesquecíveis

QUADRO 46 - LISTA DOS LIVROS PRESENTES NO CANTINHO DA LEITURA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE FERREIRO E PONTECORVO (1996)

Continua...

Conclusão do quadro 46

LISTA DO ACERVO DO CANTINHO DA LEITURA			
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	COLEÇÃO
A pequena sereia	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
A princesa e o sapo	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Chapeuzinho Vermelho	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Cinderela	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
A bela adormecida	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
A bela e a fera	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Branca de Neve	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Cachinhos dourados e os três ursos	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
As viagens de Gulliver	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Bambi	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Os músicos de Bremen	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
Os três porquinhos	Cristina Marques e Roberto Belli	Brasileitura	Tesouros Clássicos
O pequeno polegar	Cristina Marques	Brasileitura	Clássicos de ouro
Pinóquio	W. Buch	M W	Clássicos favoritos
Almanaque da Mônica	Nº 20	Panini	Turma da Mônica
Mônica	Nº 21 – julho de 2009	Panini	Turma da Mônica
Mônica	Nº 61 – janeiro de 2012	Panini	Turma da Mônica
Mônica	Nº 42 – junho de 2010	Panini	Turma da Mônica
Cebolinha	Nº 52 – abril de 2011	Panini	Turma da Mônica
Almanaque do Cebolinha	Nº 19 – janeiro de 2010	Panini	Turma da Mônica
Almanaque da Magali	Nº 20 – abril de 2010	Panini	Turma da Mônica
Magali	Nº 40 – abril de 2010	Panini	Turma da Mônica
Magali	Nº 54 – junho de 2011	Panini	Turma da Mônica
Magali	Nº 56 – agosto de 2011	Panini	Turma da Mônica
Ronaldinho Gaúcho	Nº 49 – janeiro de 2011	Panini	Turma da Mônica

QUADRO 46 - LISTA DOS LIVROS PRESENTES NO CANTINHO DA LEITURA
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DE FERREIRO E PONTECORVO (1996)

APÊNDICE 10

CRITÉRIO PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO

CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO		
CENA	**TÍTULO DA CENA**	**TEXTO**
1ª	SITUAÇÃO INICIAL	Em tempos antigos, uma linda menina morava com sua mãe em uma casa no meio do bosque. A menina ganhou da sua avó um capuz vermelho de veludo. Gostou tanto do presente que o vestia quase o tempo todo e, por isso, era chama de Chapeuzinho Vermelho.
2ª	SITUAÇÃO PROBLEMA	Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua amada vovó, que se sentia um pouco fraca e indisposta. - Adeus, minha filha. Tenha muito cuidado quando atravessar o bosque. Evite o caminho da floresta e não fale com estranhos!
3ª	MOTIVO DA DESOBEDIÊNCIA	Chapeuzinho Vermelho saiu toda animada e, no meio do caminho, resolveu colher algumas flores para a vovó. Distraída com as flores, deu de cara com um lobo. Não sabia que ele era o lobo mau, portanto, não se assustou nem sentiu medo.
4ª	1º DIALOGO DA PROTAGONISTA COM O ANTAGONISTA	- Bom dia, menina! - Bom dia, senhor lobo! - Para onde vai tão animada? - Vou levar estes doces para minha avó, que está doente. Como o lobo tinha segundas intenções, falou: - Por que você não vai pelo caminho da floresta? É mais rápido e você pode desfrutar da beleza da natureza. A menina ficou em dúvida, mas, resolveu seguir o conselho do lobo.
5ª	ANTAGONISTA NA CASA DA AVÓ	O lobo saiu correndo e, quando chegou à casa da avó da menina, bateu na porta. - Quem está aí? – Perguntou a vovó. O lobo disfarçou a voz e respondeu: - Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, sua queria neta. - Pode entrar, querida! O lobo, então, entrou e engoliu a vovó, que nem teve tempo de se defender. Depois, vestiu as roupas da vovó e ficou esperando a menina.

QUADRO 47 - CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA JOLIBERT (2006), KLEIMAN (2011), PROP (2010) E TOLEDO (S/DATA)

Continua...

Conclusão do quadro 47

CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO		
CENA	TÍTULO DA CENA	TEXTO
6ª	2º DIALOGO DA PROTAGONISTA COM O ANTAGONISTA	Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó toda animada. Como a porta estava entreaberta, entrou. Porém, ficou assustada com o aspecto da sua avó. - Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes? E pra que esses olhos tão grandes? Credo, vovó... Por que a senhora está com essa boca tão grande? Nesse momento, o lobo arrancou o disfarce pulou da cama e respondeu: - Para devorar você! O malvado começou a correr atrás da menina, mas, atrapalhado que era, tropeçou e caiu. Chapeuzinho Vermelho se escondeu dentro de um velho armário. Sem encontrar a garota, o lobo ficou resmungando e, de barriga cheia e cansado, acabou cochilando. Tomado pelo sono, o lobo roncava bem alto.
7ª	SOLUÇÃO DO PROBLEMA	Nesse momento, passou em frente à casa da vovó um caçador, que, ouvindo o ronco, desconfiou e parou para investigar. Quando viu o lobo, disse: - Está aqui, velho impertinente. Há tempos o procuro! Ao ouvir o caçador, Chapeuzinho Vermelho saiu correndo do armário e lhe contou rapidamente a história. Aproveitando que o lobo dormia, o caçador cortou a barriga dele e tirou a vovó lá de dentro. Ela estava viva, embora respirasse com dificuldade. Emocionada, a menina correu para os braços da vovó. Em seguida, o caçador buscou grandes pedras e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto na barriga do lobo que ele deu um trambolhão e morreu.
8ª	SITUAÇÃO FINAL	Após conversarem muito, as duas se sentiram reanimadas e Chapeuzinho Vermelho deu à vovó as flores que colheu no caminho, prometendo que não confiaria mais em estranhos.

QUADRO 47 - CENAS DO TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO
FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA JOLIBERT (2006), KLEIMAN (2011), PROP (2010) E TOLEDO (S/DATA).