

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

LUCILENE COSTA RIBEIRO

**A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O GÊNERO FÁBULA COMO
INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

**SANTOS
2018**

LUCILENE COSTA RIBEIRO

**A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O GÊNERO FÁBULA COMO
INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

**SANTOS
2018**

A dissertação de mestrado intitulada “A informática educativa e o gênero fábula como instrumentos de ensino-aprendizagem para alunos com dificuldades de produção de texto”, elaborada por Lucilene Costa Ribeiro, foi apresentada e aprovada em ____/____/____, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Cesar Carneiro Lopes

Prof. Dr. Abigail Malavasi

Programa: Pós-graduação *stricto sensu* em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

RESUMO

A presente pesquisa tem como propósito investigar a grande dificuldade em produzir textos apresentada pelos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental da UME Mikhail Bakhtin (nome fictício), que frequentam minhas aulas de Informática Educativa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de questionários e observações, a fim de subsidiar a construção de uma proposta de ensino com o gênero fábula que suprisse as lacunas encontradas por mim como Professora Orientadora de Informática Educativa. A partir da análise das respostas dos alunos sobre seus conhecimentos textuais do gênero fábula, ficou evidente a lacuna que tinham sobre este. Assim, com base na abordagem sobre os gêneros do discurso de orientação bakhtiniana e na proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, para se trabalhar os gêneros do discurso por meio de sequências didáticas, foi proposta como produto desta dissertação a elaboração de uma sequência didática do gênero narrativo fábula na plataforma digital Edmodo, pois esta apresenta características próximas às do Facebook, o que facilita o envolvimento do aluno com o gênero. Tal gênero textual, por ser curto, breve e apresentar uma linguagem acessível, mostra-se como uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita na sala de aula. O fato dela ser um produto espontâneo do ser humano instrui e diverte, provocando discussões, reflexões e risos no leitor. Já o uso do computador apresenta uma grande variedade de elementos que o aluno pode inserir na sua produção, como áudio, movimento, animações e algumas outras possibilidades.

Palavras-chave: Gênero do Discurso, Fábula, Informática Educativa, Sequência Didática.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the great difficulty in producing texts presented by fourth year students of UME Mikhail Bakhtin Elementary School (fictitious name), who attend my classes in Educational Informatics. In order to do so, a qualitative research was carried out, through questionnaires and observations, in order to subsidize the construction of a teaching proposal with the fable genre that suppresses the gaps found by me as an Instructional Teacher of Educational Informatics. From the analysis of the students' answers about their textual knowledge of the genre fable, it was evident the gap they had on this. Thus, based on the approach on the genres of the discourse of Bakhtinian orientation and on the didactic proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly, to work the genres of discourse through didactic sequences, it was proposed as a product of this dissertation the elaboration of a didactic sequence of the fable narrative genre in the Edmodo digital platform, since it presents characteristics close to Facebook, which facilitates the student's involvement with the genre. This textual genre, because it is short, brief and presents an accessible language, is shown as an important tool for the pedagogical work in relation to the development of oral and written language in the classroom. The fact that it is a spontaneous product of the human being instructs and entertains, provoking discussions, reflections and laughter in the reader. The use of the computer presents a great variety of elements that the student can insert in his production, like audio, movement, animations and some other possibilities.

Keywords: Discourse, Fable, Educational Informatics, Didactic Sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 COMO TUDO COMEÇOU	11
1.1 EM BUSCA DE AJUDA	21
2 CONCEPÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	23
2.1 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO	23
2.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	24
2.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL.....	27
2.4 ALGUNS ACOMPANHAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	28
2.5 COMEÇO DESTE SÉCULO.....	30
2.6 TEXTO E DISCURSO	30
2.6.1 - OS PCNs E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	31
2.6.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS (TEXTUAIS) NOS ANOS INICIAIS	35
2.7 GÊNERO DO DISCURSO E TIPOLOGIA TEXTUAL	36
2.8 O VALOR PEDAGÓGICO DA FÁBULA.....	41
3 A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	43
3.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO x SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: NOVOS CONCEITOS, VELHOS PARADIGMAS	44
3.1 INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – UM BREVE HISTÓRICO DA SUA INTRODUÇÃO NO BRASIL	47
3.2 A INFORMÁTICA NA ESCOLA: USOS E POSSIBILIDADES.....	51
3.3 PRODUÇÃO DE TEXTO EM AMBIENTE VIRTUAL	56
4 O PERCURSO DA PESQUISA	59
4.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	59
4.2 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	61
4.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	62
4.4 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS	62
4.4.1 A OBSERVAÇÃO.....	63
4.4.2 O QUESTIONÁRIO	64
4.5 O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	65
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
5.1 O REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	71
5.3 REPERTÓRIO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO GÊNERO NARRATIVO	72
5.4 FORMA COMO OS ALUNOS REALIZAM A LEITURA.....	75
5.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA “GÊNERO NARRATIVO FÁBULA PARA A PLATAFORMA DIGITAL EDMODO”	94

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 1	164
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 2.....	167
ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 3.....	170
ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 4.....	173
ANEXO F – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 5	176
ANEXO G – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 6.....	179
ANEXO H – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 8.....	185

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisa surgiu no decorrer da minha trajetória profissional. Um conjunto de fatos e situações ligados ao tema aqui proposto. Trabalho como professora orientadora de informática educativa (POIE), na UME Mikhail Bakhtin (nome fictício) da Prefeitura Municipal de Santos e, no contraturno, atuo como professora mediadora de inclusão escola.

Como professora mediadora, minha atuação está direcionada a alunos de inclusão com laudos conclusivos já diagnosticados por profissionais especializados. Mas, como estou presente nas salas de aula, posso observar que alguns apresentam certa dificuldade ou lentidão para a aprendizagem, principalmente em produção de textos, fato que também observo nas atividades realizadas no laboratório de informática.

Interessada em ajudar esses alunos, a coordenadora, juntamente com as professoras, os encaminha para projetos de alfabetização em horário oposto ao escolar, mas, mesmo assim, eles não conseguem atingir desempenho satisfatório.

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimento, assim como possibilitar que atuem criticamente em seu espaço social. Essa também é a minha perspectiva de trabalho, pois uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social (SOARES,1998).

Tomada pela preocupação com tal situação, que me causava angústia, e com plena vontade de auxiliar esses alunos, me matriculei no mestrado profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, selecionando disciplinas que pudessem embasar minha ação diante do que foi relatado.

As disciplinas que cursei e as discussões realizadas em sala durante as aulas muito colaboraram com minha reflexão e me ajudaram a formular um projeto de pesquisa que refletisse o que eu pretendia e poderia fazer para auxiliar os alunos a produzirem textos de maneira significativa para sua formação.

No decorrer das minhas aulas com eles, observei que o impedimento para a produção de textos era a falta de conhecimento sobre gêneros textuais, pois não sabiam sobre estrutura, forma e conteúdo. Notei também, durante as aulas de informática educativa, que eles se envolviam muito bem com jogos sequenciais, o que dava a eles progressiva autonomia para resoluções. Pensei, então, que o trabalho com uma sequência didática sobre um gênero textual realizada em uma plataforma digital seria a ferramenta que buscava para repertoriar, de maneira contextualizada, esses alunos, para que pudessem produzir textos satisfatoriamente.

Decidi fazer uma pesquisa qualitativa com meus alunos sobre o gênero fábula, por meio de questionários e observações em sala de aula, a fim de diagnosticar o que dominavam sobre o gênero e quais problemas ainda apresentavam a respeito de sua estrutura, temática, estilo e conteúdo. O objetivo era verificar o potencial de uma intervenção pedagógica que os auxiliasse a superarem as dificuldades diagnosticadas, levando-os a apropriarem-se do gênero por meio de uma sequência didática (SD) a ser realizada na plataforma digital Edmodo.

Na contemporaneidade da sociedade da informação, estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social (Moran in <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>). Tomando como base a argumentação de Moran, surgiu, em mim, a necessidade de integrar o conhecimento textual tão necessário a meus alunos com o uso de recursos tecnológicos que venho utilizando em minha prática de POIE.

Para realizar os objetivos declarados acima, esta pesquisa foi construída em cinco capítulos e conta, nos anexos, com a proposta de intervenção contendo a SD do gênero do discurso fábula desenvolvida na plataforma digital Edmodo.

No capítulo 1, por meio de um memorial, relato parte de minha trajetória pessoal até minha chegada ao magistério, como iniciou minha função de POIE e as inquietações que me levaram a realizar esta pesquisa.

No capítulo 2, realizo o estudo das concepções do ensino da língua portuguesa no Brasil, alguns acompanhamentos do seu ensino, a busca por estratégias para suprir a necessidade dos alunos através dos gêneros discursivos e o encontro com o gênero fábula. Por suas características sociocomunicativas, os gêneros do discurso permitem entender o texto não somente a partir de sua

estrutura, mas, fundamentalmente, a partir da interação entre leitor e autor mediada pela linguagem oral e escrita. Isso permite trabalhar os aspectos orais, escritos, gramaticais, discursivos e sócio-históricos do gênero, possibilitando ao aluno compreendê-lo como um todo organizado. A escolha pela fábula se deu por conta de ser um texto simples e curto que procura, através das personagens, geralmente animais com características humanas, mostrar os vícios e virtudes dos seres humanos. Tais narrativas terminam sempre com uma lição de moral.

No capítulo 3, abordo a informática na educação, realizo um breve histórico da sua introdução no Brasil, assim como seus usos e possibilidades como mais uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. Há alguns anos, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) eram vistas preconceituosamente como um elemento que iria “matar a escrita e a leitura”, o que faria com que os usuários perdessem a sua prática (ECO, 1996). No entanto, o que se tem notado é uma maior diversidade em relação às formas de ler e escrever. Conforme Kenski (2008), o ensino mediado pela tecnologia digital tem por princípio que todos somos seres sociais (professores e alunos) e aprendemos melhor de forma colaborativa, portanto a participação de todos é indispensável. Finalizo a seção com o estudo sobre a utilização da informática para produção textual em um ambiente virtual.

No capítulo 4, dedicado à metodologia de pesquisa do trabalho, apresento o percurso utilizado para a realização da pesquisa na UME Mikhail Bakhtin, a opção metodológica, o *locus* da pesquisa, os sujeitos envolvidos, a escolha dos instrumentos, o modo como foi feita a observação, o questionário utilizado e o processo da coleta de dados.

Com base em Bardin (1977), no capítulo 5, é realizada a interpretação dos dados, tendo como referencial teórico autores que trabalham com os gêneros do discurso (BAKHTIN, MARCUSCHI,) e sua didatização (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, ROJO,). Na análise e interpretação das respostas dos alunos ao questionário, analiso o repertório deles em relação ao gênero narrativo, a forma como realizam a leitura e coloco meu olhar sobre suas produções escritas.

Nas considerações finais, faço uma breve retomada da pesquisa e aponto a proposta de intervenção, que se encontra no Anexo A. Nela, desenvolvo uma SD do gênero fábula que será executada na Edmodo, uma plataforma de estudos com recursos intuitivos, na qual é possível criar grupos (salas de aula), atribuir lições de

casa, agendar testes e acompanhar o rendimento de cada aluno. Tais funcionalidades oferecem ao professor total controle de sua sala de aula digital com ferramentas que permitem gerenciar quem pode participar dos grupos e monitorar as atividades dos membros, possibilitando também aos alunos maneiras de se envolver, expressar e participar.

1. COMO TUDO COMEÇOU

Quando somos crianças temos o hábito de perguntar aos amigos: “O que você quer ser quando crescer?”. Minha opção, nem de longe, era fazer magistério. Eu queria ser jornalista.

Durante muitos anos, trabalhei no gabinete de um político da região e, por força de uma briga dele com outro político, me vi obrigada a deixar o gabinete e assumir a função de monitora de uma creche que atendia crianças de zero a quatro anos. Quase enlouqueci de susto no início, mas precisava trabalhar e não podia escolher. Nesse período, cursava a tão sonhada faculdade de Jornalismo.

Certo momento, surgiu o boato de que quem não tivesse a certificação de magistério não poderia permanecer nas creches, pois antes eram atendidas ou gerenciadas pela Secretaria de Assistência Social e estavam em transição para a Secretaria de Educação.

Novamente, me vi tomando outro rumo na vida. Matriculei-me no curso de magistério no período da manhã, trabalhava na creche à tarde e cursava Jornalismo à noite. No início do terceiro ano da faculdade e segundo do magistério, engravidei. Durante a primeira consulta, descobri que minha gravidez era de risco e minha médica me informou que eu não poderia continuar naquele ritmo frenético. Teria que escolher e diminuir o ritmo.

Pois é, outra mudança. Tive que abandonar o Jornalismo por entender que, naquele momento, seria o melhor para mim e para a família que estava crescendo. Dei continuidade ao magistério e ao meu serviço na creche.

Quando terminei o curso, no ano de 2003, surgiu a possibilidade de prestar o processo seletivo da Prefeitura de Santos como professora. Após ser aprovada, atuei como professora substituta na escola Waldery de Almeida.

Naquela época, professora substituta ganhava muito pouco, caso não substituísse durante o mês. Minha sorte foi que me deparei com uma coordenadora maravilhosa, muito atenta e preocupada com o rendimento dos alunos e que me colocou para auxiliar as professoras em sala, garantindo um melhor trabalho para as professoras e, para mim, melhor rendimento financeiro. Fui aprendendo o ofício e, ao mesmo tempo, me apaixonando pela profissão, pelo poder de transformação do professor na vida de uma criança.

Segundo Paulo Freire (2007), a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Quer dizer, é a capacidade de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo que condiciona sua consciência de estar.

Tomada inconscientemente por essa consciência do compromisso, observei que, em todas as salas, tinha um grupo de crianças que levava mais tempo para aprender que o restante do grupo. Motivada pela coordenadora já citada, fiz cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação, voltados para alfabetização, e prestei vestibular para o curso de Pedagogia.

Comecei, então, a trabalhar com essas crianças que necessitavam de um pouco mais de atenção, indo de encontro com uma das funções educativas e transformadoras da escola: “provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola”

Em 2004, a prefeitura consolidou um convênio com o sistema Positivo de Ensino, iniciando uma nova etapa na educação ao colocar computadores, chamados mesas alfabeto, em todas as escolas. Fiz parte de um grupo de professores que foram capacitados para trabalhar com tais mesas educacionais e então convidada pela diretora da escola para ministrar aulas de informática educativa.

A educação deve ser um meio para a promoção e o desenvolvimento da pessoa, não devendo reduzir-se a um instrumento de seleção e classificação que só contempla os mais capacitados. Os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem necessitam de atividades diversificadas e mais tempo para construir os conceitos e princípios que geram o conhecimento.

Sabendo que a prática pedagógica é um exercício de experimentações constantes, devemos aproveitar cada nova possibilidade de conhecer estratégias mais eficazes para o aprendizado de nossos alunos.

Nessa linha de pensamento, a cidade de Santos deu um salto educacional pioneiro e de grande sucesso. Sucesso este reconhecido pelas inúmeras outras redes educacionais que espelharam o seu processo de inclusão digital.

Além de dar início à inclusão digital de todo o corpo discente municipal, por meio da implantação dos laboratórios de informática, a prefeitura criou a função

POIE. A esta função deve-se o sucesso da inclusão digital nas escolas. Isso porque o ator principal é o docente que gosta e sabe utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem de seus alunos.

O principal objetivo da POIE é unir o conteúdo interdisciplinar desenvolvido nas salas de aula e as TICs – articulação desempenhada por um professor, e não um técnico em informática, uma vez que este não teria as competências pedagógicas necessárias para o exercício da função.

Nessa proposta, a sala de informática é uma sala de aula com alguns diferenciais: o lápis, o caderno e o livro são o mouse, os aplicativos de escritório e a internet, e todas as atividades pedagógicas são desenvolvidas nas aulas de Informática Educativa, disciplina que faz parte da matriz curricular do município.

Durante os encontros, os alunos demonstraram grande interesse nas atividades propostas e também uma concentração maior do que em sala de aula. Ainda não tínhamos internet nas escolas, trabalhávamos com softwares. Mesmo algumas atividades já tendo sido realizadas anteriormente, os alunos continuavam com a mesma concentração.

Percebi, então, que, ali no laboratório, aqueles alunos que, em sala, muitas vezes, se mostravam apáticos e sem interesse em acompanhar as atividades se apresentavam animados ao realizar as atividades e, principalmente, sem medo de errar. O computador exibe uma paciência infinita com o erro.

Em 2005, continuei como professora de informática em um período e professora auxiliar no contraturno. Desse modo, montei um horário para trabalhar algumas atividades com os alunos atendidos no laboratório de informática e observei melhora no rendimento escolar dessas crianças.

Meu contrato do processo seletivo se encerrou em março de 2008, mas, como já havia prestado concurso para a prefeitura, fui nomeada em julho do mesmo ano para atuar na educação infantil.

Como professora auxiliar de classe no Ensino Fundamental, atuando no contraturno, tive a oportunidade de continuar trabalhando com alunos com dificuldades de aprendizagem e inclusão. Afastei-me um pouco da informática, mas mantive contato com as POIE, sempre reservando um horário para levar meus alunos ao laboratório. Já estávamos equipados com internet e alguns equipamentos mais modernos.

Em 2015, voltei a desempenhar a função de POIE para minha felicidade. Então, em um período atuava como mediadora e, no outro, como POIE.

Quando iniciei como professora auxiliar de classe, acreditei estar participando de um período de transformação da escola, de um momento no qual as pessoas “enxergavam” os alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles que, durante anos, ficaram esquecidos em um canto da sala por não conseguirem acompanhar o restante da turma.

No ano em que chegaram os computadores, pensei que todos os problemas de dificuldades estavam sanados, pois os alunos demonstraram verdadeira paixão por eles. Esse fato me iludiu, me fazendo crer que a escola estava reconstruindo sua maneira de ensinar.

Apesar de toda modernidade que se tenta implementar nas escolas, continuamos com o enfoque tradicional de ensino, centrado mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses do aluno. Nessa dinâmica, o estudante não consegue relacionar os conteúdos aprendidos em sala com sua vida cotidiana.

Com meu contato com todos os alunos do período matinal da escola e o trabalho com aqueles com os quais atuo como mediadora, observei a carência de criatividade e a grande dificuldade dos estudantes do quarto ano em produzirem textos básicos para o desenvolvimento de algumas atividades no computador.

Nas ocasiões de produção textual, eles não apresentavam conhecimentos para a realização da tarefa. Quando propunha atividades de histórias em quadrinhos, por exemplo, não conseguiam desenvolver diálogos; em atividades de interpretação de texto, se perdiam nas respostas, somente transcreviam trechos do texto em que apareciam algumas palavras contidas na pergunta. Notei também que esse fato se devia à maneira como era trabalhada a produção textual por algumas professoras e por mim mesma, um modo descontextualizado e muito abstrato.

Diante desse cenário que muito me incomodava, cheguei a propor a alguns colegas a elaboração de projetos educacionais que poderíamos trabalhar em parceria, laboratório de informática e sala de aula. Começávamos muito bem, mas no decorrer dos dias, por conta da dinâmica da escola (falta de professores, entregas de documentação solicitadas pela Secretaria de Educação, preparo para a realização de provas de larga escala, avaliações institucionais, sem contar os vários

projetos solicitados pela Secretaria de Educação), os projetos perdiam continuidade.

Como POIE, além de seguir um plano de curso específico, procuro adequar as atividades que os alunos realizam em minhas aulas com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala pelo professor titular. Minha prática deveria potencializar a concretização dos objetivos e metas propostos no projeto educativo da escola, isto é, dinamizar as atividades ou projetos realizados pela unidade escolar, mas, por vezes, é inviabilizada pelos percalços mencionados.

Cortelazzo (2000, p.7) diz que “ensinar é a face da responsabilidade pelo outro na educação” e “aprender é a face da responsabilidade pessoal na educação”. Trata-se de um processo que acontece por meio do diálogo a fim de que aconteça a aprendizagem de fato. Não basta transmitir conteúdo e fazer cumprir o que determina o currículo, é preciso levar o aluno a investigar, a questionar e fazê-lo desenvolver o potencial de que dispõe. Sobre o ato de ensinar, Cortelazzo (2000, p. 7) acrescenta que:

[...] é criar condições para que os alunos desenvolvam as condições básicas de domínio das diversas linguagens, fundamentalmente a da escrita, de modo a poder sistematizar o conhecimento e expressar tanto suas dúvidas e incertezas quanto suas descobertas e criações. É, também, ajudá-los a desenvolver a reflexão, a saber fazer as perguntas certas e ir atrás das respostas adequadas.

Percebe-se ser um processo que incentiva aluno a construir seus conhecimentos de maneira livre, porém consciente, interagindo com o professor e com os pares, colaborativamente em um espaço agradável e harmonioso.

Quando se fala em computador na educação, tudo parece ser muito fácil e interessante, mas trata-se de um processo e o sucesso da empreitada depende da união de todos os que compõem o quadro educacional. Juntos devem analisar e preparar o que e como deve ser utilizado, pois as possibilidades são inúmeras, mas nem todas podem ser consideradas ideais. Para cada situação, devem-se ser analisadas as contribuições e suas relevâncias, de fato. Prática que pouco ocorre nas unidades em que atuei como POIE, pois, como a maioria dos professores não domina o uso das TICs, não conseguem enxergar as contribuições das mesmas. Muitos, ainda, enxergam no computador um aparelho apenas para preparar atividades a serem impressas para os alunos em sala ou para receberem ou enviarem e-mails. É muito comum colegas tentarem punir quem não apresenta

comportamento adequado em sala ou não realizou as atividades, proibindo-o de ir ao laboratório de informática, supondo que se trata de um espaço apenas para realizar atividades recreativas.

Tento, com minha prática, mostrar a esse grupo de professores que computador não deve ser utilizado em sala de aula apenas para distrair, mas como instrumento de apoio para pesquisa, exposição de conteúdo, prática de experiências, entre outras atividades. Mas que, se não houver planejamento, com certeza, não será possível extrair no momento da aula o que realmente se espera, pois, quando se trata de informática educativa como ferramenta de ensino, o desejado é ver o alcance dos objetivos propostos no planejamento didático e pedagógico.

Na preparação de atividades de produção de textos, procuro sempre manter a atenção aos conhecimentos anteriores dos alunos, a fim de tornar possível a realização de aprendizagens significativas. Mas, por vezes, fica difícil seguir uma sequência de atividades – seja por problemas técnicos, seja por problemas organizacionais – e as tentativas caem por terra.

Tento reunir estratégias que vão ao encontro das necessidades específicas de cada um, de seus ritmos de aprendizagem a depender da natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver. Uma dessas estratégias, a mais comumente utilizada, é salvar as atividades em pastas no computador, para que possam continuar de onde pararam, respeitando o ritmo de produção.

Percebi que ainda me faltavam instrumentos ou conhecimento dos mesmos, para que eu pudesse colaborar com a melhora da competência de produção de escrita dos alunos.

Todas as aulas são planejadas tendo por base o conteúdo programático estabelecido pela Secretaria de Educação, fato que exige um trabalho acrescido na procura, seleção e elaboração de materiais adequados.

Apesar da escola ser composta por uma equipe gestora com Diretor, Assistente, Coordenadora e Orientadora Pedagógica, os professores de informática educativa têm uma chefia diferenciada, centralizada na SENUTEC (Seção Núcleo Tecnológico). Essa equipe é formada por colaboradores pedagógicos e tem os objetivos de:

- planejar, organizar e viabilizar encontros entre o grupo de POIEs, visando a troca de experiências, a formação em TICs e/ou aprimoramento profissional das tecnologias disponibilizadas para as aulas de informática educativa;
- realizar formações continuadas para ampliação das habilidades dos professores no desenvolvimento e elaboração de trabalhos que exijam a utilização do computador (planejamento de aulas, pesquisa, atividades, avaliações, planilhas, apresentações multimídias, portfólios, webfólios, criação de arquivos, desenvolvimento de atividades com os alunos);
- organizar, planejar, implantar e mediar cursos presenciais e a distância para professores e gestores das redes públicas e privadas, oferecendo ampliação do conhecimento e utilização das TICs no cotidiano do processo ensino-aprendizagem;
- planejar estratégias de ensino e aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levem cursistas à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade, à resolução de problemas;
- oferecer orientações à equipe gestora das unidades educacionais sobre a operacionalidade pedagógica das aulas de informática educativa, sempre que solicitada;
- oferecer orientações e acompanhar projetos desenvolvidos pelos POIEs;
- utilizar as TICs nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos;
- utilizar ambientes virtuais de aprendizagem na execução de formações continuadas oferecidas pelo NTM/Santos (e-ProInfo, Moodle, TelEduc, entre outros);
- acompanhar e orientar os trabalhos realizados dentro do laboratório com solicitações e sugestões de atividades.

Tenho me empenhado para que minha intervenção possa colaborar com o rendimento escolar dos alunos, pois tenho a oportunidade de abordar o mesmo conteúdo pedagógico que o professor da sala, só que de uma maneira mais lúdica, dinâmica, na qual o aluno pode retornar a fazer o exercício quantas vezes for necessário. Porém, apesar de todo o empenho, percebo que mesmo os conteúdos

que encontrei parecem ser apenas uma transcrição dos livros didáticos para a internet.

Figura 1 - Exemplo 1 de atividade disponibilizada na internet

CERTO Passe para outra pergunta.

ERRADO Apague e escreva novamente.

As perguntas deste questionário sobre Palavras Oxítonas, deverão ser respondidas com apenas uma palavra.

1) Escreva a palavra oxítona da frase três.

2) Escreva a palavra oxítona da frase dois.

3) Escreva a palavra oxítona da frase cinco.

4) Escreva a palavra oxítona da frase quatro.

Fonte: <<http://www.professoracarol.org/Paginas/Portugues.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018

Figura 2 - Exemplo 2 de atividade disponibilizada na internet

**Leitura e Interpretação de Texto:
Palavras Oxítonas.**

Leia atentamente as frases abaixo e responda as perguntas.

1-	O jabuti vive na floresta.
2-	Parabéns pelo seu aniversário.
3-	O guaraná é usado como bebida.
4-	O robô roubou a cena, pois era muito inteligente.
5-	A vovó gosta de passear com seus netos.

[Ordem Alfabética](#)
[Feminino das Palavras](#)
[Masculino das Palavras](#)
[Separação de Sílabas](#)
[Coletivos](#)
[Adjetivos](#)
[Advérbios](#)
[Interjeições](#)
[Sujeito e Predicado](#)
[Verbos](#)

Publicidade: 

Fonte: <<http://www.professoracarol.org/Paginas/Portugues.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018

Figura 3 - Exemplo 3 de atividade disponibilizada na internet

4º Ano		
<u>Adjetivos pátrios</u>	<u>Masculino e Feminino</u>	<u>Separação de sílabas e classificação quanto ao número de sílaba</u>
<u>Completando com an-en-in-on-un</u>	<u>Masculino e Feminino (1)</u>	<u>Singular e Plural</u>
<u>Complete - "O Meu Avô"</u>	<u>Notícias - Trabalhando com Jornal</u>	<u>Sons do S</u>
<u>Encontros consonantais</u>	<u>Notícias - Trabalhando com Notícias</u>	<u>Substantivo comum e próprio</u>
<u>Fábula - complete "A Lebre e a Tartaruga"</u>	<u>Notícias - Interpretação: Funcionário adota beija-flor</u>	<u>Substantivo coletivo</u>
<u>Fábula - interpretação: A Formiga e a Cigana</u>	<u>Ordene as frases e forme um texto</u>	
<u>Fábula - interpretação: A Pomba e a Formiga</u>	<u>Ortografia s/ss/z/c/ç</u>	
<u>Femininos</u>	<u>Plural</u>	
	<u>Plural (1)</u>	
<u>HQ- ordene as tirinhas (Hot)</u>	<u>Pronomes Pessoais</u>	
<u>HQs - interpretação de tirinhas (Quiz)</u>	<u>Pronomes Pessoais (3 atividades)</u>	
<u>HQs - como fazer? Explicação Divertido</u>	<u>Quem disse isso? Vento Norte ou o Sol?</u>	
<u>HQs - criando tirinhas (Make Belief)</u>	<u>Relato - Autobiografia</u>	
<u>HQs - criando tirinhas (uol)</u>	<u>Relato - conserte os erros</u>	

Fonte: <<http://www.professoracarol.org/Paginas/Portugues.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018

Nas atividades de produção de texto, percebo enorme resistência dos alunos, pois, em qualquer situação, se preocupam muito com o número de linhas que devem ser produzidas, sem sequer se preocuparem se o que estão escrevendo tem sentido. Costa Val (2005) coloca que enquanto em outras esferas o texto é produto de uma história social e cultural, marcado pela polifonia e pela plurissemia, interativamente/dialogicamente construído em situações e condições de produção discursiva adequadas, na escola as práticas de leitura são, muitas vezes, arquitetadas sob forma de textos que não “comunicam”. Mesmo quando a instituição faz uma transposição didática de *textos sociais*, eles constituem um *corpus* textual ou um modelo de texto cujas vozes ecoam uniformemente e imutavelmente nos textos produzidos, com repetições de estruturas, vocábulos e expressões, bastando quase que somente mudar o “objeto referencial” expresso pelo título.

Outro fator que chama a atenção é a falta de enredo, de criatividade para criar ou até mesmo para mudar alguma parte de histórias já conhecidas, mesmo que estejam sendo utilizados os recursos tecnológicos que nos estão disponíveis (vídeos, sons, imagens da internet etc). Isso, talvez, se deva à maneira como se é trabalhada a produção textual em sala de aula: descontextualizada, com professores dependentes de livros didáticos, sem a veiculação das produções de textos para fora da sala de aula (falta de um real leitor). Há preocupação somente com as questões gramaticais dessas produções. Costa Val (2005) fala que isso

acontece tanto nas séries iniciais, em que predomina uma prática cartilhesca e mecanicista da linguagem, quanto em séries mais adiantadas do Ensino Fundamental, quando os modelos das cartilhas são substituídos por outros modelos de textos presentes nos livros didáticos ou em portadores de textos (jornais, revistas, panfletos etc.).

Todas essas questões relatadas tornam o aluno desmotivado, descaracterizado como sujeito produtor de um texto coerente. Algo precisava ser feito urgentemente para uma mudança nesse cenário, no qual necessitam de ajuda tanto eu e meus colegas professores quanto nossos alunos.

Na busca por propostas de soluções que pudessem contribuir significativamente com tudo o que já foi relatado e um melhor entendimento do processo de ensino da língua portuguesa e de minha prática, tendo em vista que já dominava de maneira razoável a informática, me matriculei no mestrado de Práticas Docentes. Busquei um maior embasamento teórico sobre a questão do ensino da língua, em particular produção textual, e também um elemento, uma ferramenta que pudesse unir informática educativa e produção de texto.

Freire (1996) diz que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. É na prática que confirmamos ou ampliamos os saberes, por isso se torna indispensável uma reflexão crítica sobre ela.

Em pesquisas realizadas com gêneros, mostrou-se que o trabalho com sequência didática tem contribuído grandemente para o aluno dar conta das questões de produção textual.

Percebi, então, que, talvez, a narrativa seja o elemento fundamental para esses alunos decolarem e o gênero mais importante nesse sentido seria a fábula, pois é a que mais se aproxima da realidade dos educandos. Acredito que, com a realização de atividades em sala de aula em que o aluno seja inserido em contextos e práticas significativos, pode-se contribuir para melhorar a eficácia da produção textual, por parte dos alunos, e do ensino da língua, por parte dos professores, fazendo com que essa transformação ultrapasse os muros da escola e influencie também o cotidiano dos aprendizes.

Para Freire (1985), os conhecimentos escolares e a realidade concreta devem estar vinculados a uma dinâmica. Nessa relação, fundada no diálogo, aprender

com o mundo é uma relação em que a gente ouve, fala, aprende e ensina com o mundo.

O trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, e desenvolver nos alunos suas competências textuais, contribuindo para prepara-los no uso da comunicação nas muitas esferas que constituem a interação social.

1.1 EM BUSCA DE AJUDA

“O mundo não é. Ele está sendo”
Paulo Freire

Ao iniciar o mestrado, minha expectativa era analisar a prática pedagógica exercida por mim e por meus colegas, a fim de identificar maneiras ou estratégias para, efetivamente, colaborar com o aprendizado da língua portuguesa e fazer com que os alunos decolassem na questão de produção textual.

A proposta da frase de Paulo Freire – “O mundo não é. Ele está sendo” – já traz a ideia de movimento de mudanças, de transformação, longe de qualquer possibilidade de entender a educação como algo estático, com práticas universais, padronizadas. Encontro também uma reflexão sobre como nós, professores, somos tão responsáveis pelo fracasso quanto pelo sucesso dos alunos, pois, quando não somos capazes de refletir criticamente sobre nossa prática, estamos comprometendo a capacidade deles ao não percebermos suas particularidades e sendo incapazes de diagnosticar problemas e propor soluções para os mesmos. Comprometemos também a unidade educacional onde atuamos, pois, ao analisar minha prática, percebo se a equipe gestora da unidade colabora me dando subsídios suficientes para a realização do meu trabalho e se esse ele é o ideal para a prática com meus alunos.

De acordo com Freire (1996), o ensino e a aprendizagem exigem um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer. Se nos julgarmos prontos ou portadores da verdade e convictos de que o pequeno conhecimento que temos é o suficiente, perdemos a consciência do sentido da nossa prática e tendemos a reproduzir os erros que não admitimos no outro, imaginando que são acertos. O autor diz: “Por isso é que, na formação permanente

dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996,). É necessário parar e analisar a própria atuação nos distanciando para uma melhor compreensão e abstração da prática, transformando-a em conceito, para, depois, retornar às atividades, modificados pela reflexão.

Quanto mais tivermos a capacidade de assumirmos esse movimento dinâmico de reflexão crítica sobre nossa própria prática, melhor seremos capazes de perceber as razões que nos levam a nos comportarmos de determinada maneira e de sermos sujeitos da própria mudança.

O fato de se ter consciência da situação, de perceber que algo não vai bem, não transforma a situação. A reflexão sobre a prática só é verdadeiramente consumada quando há uma real decisão de mudança, de ruptura nos modos como se era praticada determinada ação de ensino e assumindo novos compromissos. É na prática que a reflexão crítica se realiza de verdade.

Posto isso, percebo a necessidade de uma mudança na maneira de ensinar a língua portuguesa, neste caso com o foco na produção textual, tendo como aliada principal a tecnologia. É preciso abandonar a maneira arcaica como era praticado o ensino, descontextualizado e sem significados.

Durante os encontros de orientação, senti necessidade de entender melhor o que é gênero e como ele poderia me auxiliar na significação que buscava para minhas aulas. Um dos primeiros momentos envolveu pesquisar como, historicamente, se deu o ensino da língua portuguesa, que será explorado no capítulo a seguir.

2. CONCEPÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Verificaremos neste capítulo três concepções que permeiam as discussões sobre o ensino de linguagem e como elas se relacionam com a prática de ensino. Entende-se como concepções, pressupostos teóricos e visões sobre a linguagem e o uso da língua que alguns teóricos acabaram seguindo e transformando o ensino.

João Wanderley Geraldi (1984) aponta para a crise do sistema educacional, que já é bem conhecida pelos educadores de todo o país: a notável “deficiência” dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Por esta razão, “[...] não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento... que há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (GERALDI, 1984, p. 39).

Ao longo desses anos visualizando o ensino, perpassando por teorias, por métodos, por práticas de ensino da língua portuguesa, algumas dessas concepções deixaram de ser utilizadas e outras ainda continuam.

2.1 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

O termo *tradição gramatical* expõe que se trata de uma disciplina ligada ao ensino tradicional da língua. Para os gregos, principalmente Aristóteles, a expressão é produzida no interior da mente do indivíduo, ou seja, é um pensamento que alicerça, que traz o uso da língua para que isso ocorra de maneira adequada. A língua é vista, então, como um sistema e considerada tradução do pensamento.

Essa concepção trata a língua em uma materialidade muito superficial, uma visão sistemática, expressão e tradução do pensamento, ou seja, a função da linguagem é apenas externalizar o pensamento do homem enquanto indivíduo para outras pessoas, sem nenhum objetivo de comunicação.

A relação que essa concepção estabelece com o ensino da língua portuguesa é por meio da gramática. Segundo essa ideia, se há organização no pensamento, deve haver uma sistematização e clareza por parte dos falantes. O ensino da gramática e da ortografia é que utilizará essa concepção de linguagem.

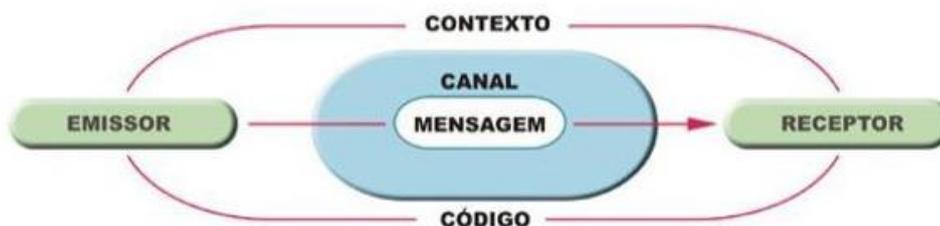
Quando ensinamos, tradicionalmente, a gramática e a ortografia, sem fazer uso de um texto, sem o uso da língua em uma determinada situação sociocomunicativa, estamos ensinando um sistema simplesmente por ensinar, sem objetivo social. Não há materialização discursiva por traz desse ensino tradicional da gramática e da ortografia, por isso é um ensino baseado nessa concepção.

Tal proposta se destacou até a década de 60, principalmente nos anos 50 com o surgimento das escolas das capitais. Elas se baseavam nessa proposta de uma língua mais sistematizada e, muitas vezes, ensinavam o latim antes mesmo da língua portuguesa, para entender a estrutura da língua.

O ensino era, então, regido por um entendimento de que se devia ensinar regras gramaticais para os falantes. Contudo, a partir da década de 60, o Brasil recebe a influência teórica de outras áreas e incorpora novas perspectivas.

2.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Figura 4 – Esquema da comunicação



Entre as décadas de 60 e 70, a linguagem começa a ser vista como um código dentro de um processo comunicativo. Teríamos vários elementos e um deles seria a língua, o código utilizado para efetivar a comunicação. Baseado na teoria da comunicação, esse pensamento introduz elementos comunicativos:

- **Emissor:** Quem inicia o ato da comunicação e envia uma *mensagem* para o *receptor*. O que garante que essa mensagem seja entregue ao receptor são os instrumentos da comunicação;
- **Código:** Língua ou linguagem;
- **Canal:** O meio dessa mensagem chegar ao receptor;
- **Contexto:** São as informações presentes na mensagem.

A língua como instrumento de comunicação deixa de ser vista apenas como expressão do pensamento para algo um pouco mais coletivo, já que temos um emissor, um receptor e uma mensagem a ser trocada. Ela não é o objeto central da comunicação, pois este é a mensagem, a informação que será entregue ao receptor. A linguagem é um dos instrumentos para que essa mensagem chegue ao receptor e para que a comunicação seja concretizada.

No final da década de 60, por causa da ditadura militar, o ensino é modificado e os professores não têm liberdade devido ao AI5. Eles sofrem repressão e isso também transforma o ensino de todas as disciplinas escolares. Surge, então, o ensino tecnicista, que consistia em instrumentalizar os alunos diante dos conteúdos.

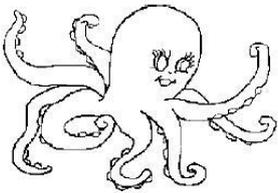
A língua portuguesa seria um instrumento para realizar ou reproduzir comunicação. A partir de então, se instala o alicerce com a teoria da comunicação e com essa concepção de linguagem que vê a língua como um código para que a comunicação aconteça. As atividades são mecânicas, baseadas na repetição de textos, não exigindo reflexão ou discussão dos alunos.

Sob tal prisma, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos. O reforço permeia até hoje o ensino da língua portuguesa, mas com nomes disfarçados.

As décadas de 60 e 70 deram mais força às “composições”. Eram estratégias didáticas para tentar fugir de uma postura totalmente prescritivista. Segundo Bezerra (2008), cenas urbanas ou rurais com paisagens e pessoas eram apresentadas para serem descritas ou, a partir das imagens, criarem-se narrativas. O objetivo da atividade era demonstrar domínio da gramática. Barros (2012) exemplifica esse tipo de atividades de composição em livros didáticos como o de Faraco e Moura, cuja terceira edição data de 1986:

Figura 5 – Proposta de produção de texto de livro didático
PROPOSTA DE DESCRIÇÃO (Desenvolvimento a partir de figuras)

“Represente através de palavras – ou seja, descreva – aquilo que está em cada um dos desenhos”.

1.  2.  3. 

(p. 57).

Fonte: Barros (2002)

Nesse sentido, a aprendizagem era produto de um condicionamento e, por isso, aprender a escrever se concentrava na repetição de modelos prontos emitidos como ideais. A escola, assim, voltava-se para um tempo futuro (aprender na escola para utilizar fora dela, após o término da educação básica). A função da escola, nesses moldes, era instrumentalizar o aluno, aspecto que em muito se assemelha ao que Soares (1995) sinalizou como um alfabetismo “funcional”, liberal, que atende às demandas diárias de escrita.

Além disso, nessa época, era muito comum explorar o quadro dos elementos envolvidos na comunicação e, tamanha a influência dessa corrente para o ensino de português, a disciplina escolar passou a ser chamada *Comunicação e Expressão*.

Historicamente, foi nesse contexto temporal que houve maior democratização e acesso às escolas por parte das classes menos favorecidas. Em um cenário de pleno desenvolvimento da comunicação de massa, do encanto tecnológico e de um suposto milagre econômico, Marcushi (2010, p. 71) afirma que

a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido.

Para ilustrar o reflexo do período no material didático utilizado nas aulas de português, inclusive da concepção de língua preponderante, Marcuschi (2010) transcreve um exemplo retirado da obra de Antonio de Melo Mesquita e Caetano José de Lima, *Criatividade em Língua Portuguesa*:

Agora você fará um diálogo como o de Rubem Braga, onde só aparecem emissor e receptor. Eis o assunto: Paulo faz coleção de figurinhas de jogadores. Beto coleciona figurinhas de carros de corrida. Imagine a conversa entre os dois e escreva o diálogo. Use contrações (pro, pra, tá, tou) para dar maior autenticidade à sua criação. [...] Terminou? Empregou os sinais convenientes? Parabéns! Acha que foi uma boa prática de redação criativa? (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 30 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 71-72).

A falta de estímulo do aluno para ler e escrever pode estar diretamente relacionada à abordagem pedagógica praticada pela escola, possivelmente de mera decodificação de signos, frases descontextualizadas.

A linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação. O aluno deve respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens. Os gêneros não literários e literários, como prosa, poesia e drama, são incorporados às aulas. Existe um padrão nas produções textuais em que o aluno deve seguir realizando as repetições para transmitir mensagens.

As teorias dos gênero e discurso chegam ao Brasil e contribuíram muito para a construção da imagem do texto como algo que transmite ideias, que existe um enunciador, que cada vez que produzimos um texto discursivo, mudamos a posição do autor. Em um momento, sou uma professora dando aulas; em outro, sou filha deixando um bilhete para minha mãe; noutro, envio uma mensagem de celular para os amigos. Exercemos papel de autor em cada momento de comunicação.

2.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Já de acordo com outro ponto de vista, a linguagem é construída socialmente e é o objeto central, porque existe um grupo social que necessita dela para alguma coisa. A linguagem, sob essa perspectiva, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos, ou seja, é onde todas as relações humanas acontecem. O meio pelo qual todos nós conseguimos enviar mensagens, estabelecer diálogos e, frequentemente, trabalhar, estudar, interagir socialmente com outras pessoas.

As concepções de linguagem como forma de interação vêm, principalmente, de Bakhtin e permeiam, ainda hoje, os ensinamentos da língua portuguesa com os

elementos ligados à linguagem socialmente construída, como gêneros do discurso, gêneros textuais, linguagem como interação.

A teoria bakhtiniana foi introduzida no Brasil na década de 80 por meio de obras como *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi, e, principalmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os primeiros documentos oficiais que chegam aos professores da rede básica de ensino. Estes foram fortemente baseados nos pressupostos bakhtinianos de uma linguagem construída socialmente e implicou em alguns fatores essenciais, uma vez que, por essa perspectiva, percebemos a língua como algo transformador de adequações. A cada interação social, nossa linguagem, a forma como materializamos nosso discurso, é diferente

Nesse sentido, o objeto de estudo não seria a gramática nem o código, mas o texto. Não como pretexto para serem retirados apenas os fragmentos para, por exemplo, mostrar ou identificar a classe gramatical. O gênero discursivo é tomado como objeto de ensino de língua e o texto, como unidade de significação e de ensino. Trata-se de uma integração sem artificialidade, expondo ao aluno o texto de maneira contextualizada, suas características, onde esse gênero se constitui, em que lugar ele circula e, principalmente, propondo tal integração por meio da leitura, da análise linguística e da produção textual.

Essa concepção de linguagem interacionista para o ensino da língua portuguesa e de visão sobre os objetos de ensino como gênero discursivo, texto, enunciado, ostensiva nos PCNs, dividiu as disciplinas em Comunicação e Expressão, Gramática, Leitura e Produção Textual, além de criar uma ponte, um alicerce de como, metodologicamente, abordar a língua portuguesa em sala de aula.

2.4 ALGUNS ACOMPANHAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A escrita é o meio pelo qual nos comunicamos, expressamos, interagimos e identificamos algo. Portanto, é uma atividade complexa que exige do sujeito ações e projeções textuais, discursivas e cognitivas. Socialmente, o papel de proporcionar o cumprimento dessas exigências é atribuído à escola. Esta, por sua vez, incorporou a importância e, desde há muito tempo, no tocante ao ensino de língua materna, também se dedica ao ensino da produção textual. No Brasil, as metodologias desse ensino estiveram, na linha do tempo, ligadas aos contextos sociais e teóricos pelos

quais passavam a ciência linguística, a população nacional e a escola enquanto instituição que, como já dito, deveria formar bons leitores e produtores de textos.

Até os anos 80, as aulas de português tinham por objetivo apenas o aprendizado da escrita correta. Regras da gramática normativa e da ortografia se misturavam com intervenção pedagógica em análises morfológicas e sintáticas de palavras e frases isoladas, e a leitura e a imitação dos cânones literários eram as ações suficientes para que os alunos escrevessem bem.

Apesar de ter predominado por quase todo o curso da história do ensino da produção de textos, a tendência gramatical não se deu isoladamente. Outras posições teórico-metodológicas se inscreveram e promoveram consequências sobre o ensino de língua materna

Razzini (2000), citado por Marcuschi (2010), afirma que do início do século XX aos anos 1950 o currículo de língua portuguesa espelha uma intervenção docente já bastante utilizada desde o século XIX: as composições livres, composição à vista de gravura, trechos narrativos e cartas. A partir do enfoque nas regras do bem escrever, a abordagem metodológica era a retórico-lógica ou retórico-gramatical. Nesse período, a produção de texto era descontextualizada, regulada pela gramática. Nessa abordagem, o texto significava a tradução de um pensamento lógico.

A teoria de Bakhtin sobre a linguagem como interação e dos gêneros discursivos começa a aparecer nas pesquisas e discussões sobre objeto de ensino de língua portuguesa.

Essa concepção de linguagem influencia o ensino até hoje. O foco deveria estar na interação entre as pessoas. O livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, traz as concepções de Vygotsky, principalmente na questão de mediação. Essa teoria tem uma imensa contribuição para a educação e para a metodologia de ensino da língua portuguesa.

Os PCNs são publicados pelo governo federal para todo Ensino Fundamental, defendendo as práticas sociais (interação) de linguagem ao ensino de língua portuguesa. Pode-se considerar a criação dos mesmos a década de 80, mas, por conta do período de elaboração e revisão, chegam às escolas para os professores em 1997.

Esse momento é muito importante para a língua portuguesa, pois estabeleceu-se um documento oficial, utilizado ainda hoje, para as propostas didáticas. À época, tratou-se de um marco de modernidade com uma grande

mudança de paradigma metodológico significativa para o ensino da língua. Tanto que demorou muito tempo para que os gêneros textuais fossem, de fato, levados à escola.

2.5 COMEÇO DESTE SÉCULO

No século XXI, a tecnologia é inserida no ensino. As discussões acadêmicas e as propostas relacionadas à Base Nacional Comum estão tentando viabilizar o uso das tecnologias, as leis para o uso do celular em sala de aula estão acontecendo e já se percebe em alunos do primeiro ano o domínio de algumas tecnologias.

Apresentei uma rápida contextualização dos momentos vivenciados pelo ensino da língua portuguesa. Atualmente, vivenciamos a incorporação das tecnologias em sala de aula, é o momento das práticas sociais. Nossa vivência no dia a dia, por meio de tantos recursos tecnológicos, está direcionando para um ensino que, realmente, incorpore as práticas sociais e, se elas são mediadas por recursos tecnológico, o ideal é que também sejam em sala de aula.

2.6 TEXTO E DISCURSO

O ensino de língua portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem. Por esse motivo, se faz necessário aproveitar textos que sejam parte do cotidiano dos alunos. O trabalho com os gêneros textuais deve propiciar a eles a participação na construção de sentido do texto, efetivando, dessa maneira, a aquisição da aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004), assim como outros teóricos que tratam de texto/discurso, também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da língua portuguesa deva ser feito e sugerem trabalhar com diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e da linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação. Portanto, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de leva-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para

aprender e fazer uso com maior maestria de suas particularidades, objetivo que pode ser alcançado por meio de sequências didáticas criadas pelos professores. Logo, os gêneros devem ser os principais pilares que sustentam a atividade escolar, afinal, não há como desenvolver a linguagem sem eles, já que ela ocorre por meio deles.

A escola, hoje garantida a todos, nem sempre consegue atingir o objetivo proposto de uma educação de qualidade na qual todos possam crescer e agregar novos conhecimentos, pois há alunos com habilidades diferentes. Saber das dificuldades é fácil, o desafio está em encontrar as possibilidades de cada um e incentivá-los a evoluir na construção do conhecimento. Trabalhar com crianças com dificuldades na produção de textos tem instigado a busca por possíveis meios de melhorar essa situação.

As estratégias selecionadas vão ao encontro das necessidades específicas dos alunos, dos seus ritmos de aprendizagem, da natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver. No decorrer das atividades, os estudantes demonstraram diversas dificuldades, como resistência à escrita, em escrever frases e, principalmente, em sequenciar ideias, evidenciando a urgência de uma abordagem sistemática e metodológica que ajude na superação dessas dificuldades.

2.6.1 - OS PCNs E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Todas as vezes que falamos de prática de ensino de língua portuguesa, estamos nos referindo a: Leitura; Análise Linguística; Produção de Textos; e Oralidade. Quando os PCNs estipulam o domínio da língua, seja ela oral ou escrita, a escola tem a responsabilidade de trabalhar esses quatro eixos para que o aluno exercite sua cidadania – mesmo sendo ainda uma criança do Ensino Fundamental I – e atue em sociedade de forma adequada, pois é nesse período que ele está construindo sua formação moral e ética.

Saber que a linguagem é utilizada de formas diferentes nas práticas sociais leva o estudante a refletir que, em cada momento, deverá fazer uma seleção de recursos para falar ou escrever e, no seu cotidiano, pode até fazê-lo com algumas palavras erradas, mas precisa aprender o sistema linguístico, a norma padrão da

língua portuguesa, pois, na escrita, em momentos formais futuros, fará uso dessa linguagem formal.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente seguindo as demandas sociais de cada momento. [...] Para a escola, como espaço institucional de acesso, a necessidade de entender essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 5).

Quando práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida são criticadas, refere-se àquelas atividades descontextualizadas nas quais se pede ao aluno, simplesmente, para retirar o verbo do texto, sem ter trabalhado o gênero a que pertence tal texto, de onde veio, quem escreveu, por que escreveu daquela forma. Logo, trata-se de uma atividade de repetição, de codificação de palavras.

A prática de trabalhar texto como objeto de ensino é fundamental e há oferta variada proveniente das esferas narrativas, midiáticas e jornalísticas que possibilitam, em vários níveis de ensino, mostrar a linguagem e seu uso. A comunicação é realizada a partir do desenvolvimento cognitivo do aluno, para isso, a língua portuguesa é a base de tal comunicação.

Os PCNs de língua portuguesa estão, basicamente, fundamentados na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolve o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos dos quais participam. O trabalho com a língua portuguesa, portanto, deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização, a fim de estimular e desenvolver o senso crítico dos alunos frente à linguagem e à sociedade.

A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos. Essas entidades empíricas são as diferentes práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais em que estamos inseridos. São textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos, nascentes da união de forças históricas, sociais e culturais.

Desse modo, remete-se aos pressupostos bakhtinianos, que apontam os gêneros textuais como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade.

Bakhtin (1992), ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado – conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado –, menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor, e assinala o terceiro, os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte do mesmo.

Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. Segundo o teórico, essa escolha é determinada em função da especificidade de um dado campo discursivo, tais como tema e parceiros da interação. Em suas palavras,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Koch (2002) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. De acordo com a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Segundo Bazerman (2005, p.106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dos espaços discursivos nos quais se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Os gêneros, portanto, podem ser caracterizados conforme a atividade sociodiscursiva a que servem. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Conseqüentemente, o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem.

Marcuschi (2002), baseado em Bakhtin, define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Citando o autor:

gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (2002, p. 25).

Tal como foi posta a concepção de gêneros textuais por esses estudiosos de diferentes correntes teóricas, evidencia-se que nas atividades de uso da linguagem, os gêneros se constituem como ferramentas semióticas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção, consumo e distribuição de textos dentro da sociedade.

Com base nesses pressupostos e da proposta de ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCNs, a prática de ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em nossas relações nas atividades sociais.

Marcuschi (2002, p. 35) considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Para o autor, nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.

Pode-se dizer que o trabalho com gêneros propicia aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que se tornam aptos a escolher meios adequados aos fins que almejam alcançar na produção de gêneros. Assim, evidencia-se que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

A leitura, a construção e a desconstrução dos textos dos mais variados gêneros textuais em sala de aula contribuem para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais nas quais estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando e refletindo em sala de aula baseados em textos originais veiculados na sociedade.

A abordagem que melhor se apresenta para ajudar o estudante a se comunicar de acordo com cada contexto e ocasião, ampliando seu senso crítico, desenvolvendo suas capacidades de leitura e escrita, e contribuindo para a sua formação humana, é a narrativa.

2.6.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS (TEXTUAIS) NOS ANOS INICIAIS

Atualmente, diversos documentos oficiais que trabalham com metodologia do ensino da língua acabam direcionando para a concepção da linguagem interacionista, selecionando o gênero discursivo como um dos principais objetos de ensino. Por meio de pesquisas práticas e teóricas, esse objeto tem se mostrado efetivo para o ensino da língua portuguesa. Segundo os PCNs, o aluno de língua portuguesa necessita desenvolver competências discursivas para atuar socialmente de forma satisfatória. Isso implica dominar práticas sociais/discursivas diversas.

Os alunos já chegam à escola com uma bagagem cultural e, por mais simples que seja, já possuem interações sociais e práticas cotidianas que se relacionam às atividades de leitura e escrita. Não podemos desconsiderar o que o aluno nos traz. Temos que valorizar e, a partir desse conteúdo, desenvolver outros de maior dificuldade.

“Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” (KLEIMAN,1995). Quando se fala em letramento e seus estudos, tem-se como objeto de conhecimento o uso da língua,

principalmente por meio da escrita, e como isso impacta socialmente o cidadão e sua utilização.

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades (KLEIMAN, 2007, p. 4).

A partir do momento que assumimos um processo de ensino-aprendizagem envolvendo o letramento, abandona-se a concepção que ensina a gramática descontextualizada e não considera os conhecimentos do aluno. Passa-se a pensar a aprendizagem de competências e habilidades coletivas, respeitando o desenvolvimento individual de cada aluno utilização de pro em relação a linguagem, mas a prática dessa linguagem, uso da leitura, da escrita, da fala sempre será realizada no coletivo.

Do ponto de vista de reflexão, a língua começa a ser pensada, principalmente, no exercício da leitura e da escrita. As práticas da oralidade e da análise linguística estão associadas às escolhas desses objetos de letramento selecionados para nossos alunos. Letramento, nesse contexto, está associado à utilização de práticas sociais e à reflexão sobre as mesmas, para verificar e ampliar leitura e escrita.

A diversidade de gêneros textuais colabora com a proposta de letramento, contribuindo para o desenvolvimento das competências cognitivas, uma vez que o objetivo da escola é relacionar o cotidiano do estudante com os saberes escolares, de modo que o aluno possa reconhecer essa articulação.

No ensino de língua portuguesa, devemos priorizar atividades que deem oportunidades de imersão no manuseio da escrita e do contato com os mais variados gêneros textuais circulantes na sociedade.

É muito importante que nós, professores, tenhamos a capacidade de selecionar e priorizar gêneros que, realmente, façam parte da vida dos estudantes, para que eles consigam desenvolver, aos poucos, as etapas de significação com a língua, com a escrita e a ampliação da leitura.

2.7 GÊNERO DO DISCURSO E TIPOLOGIA TEXTUAL

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só para seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológico e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Bakhtin (2010) considera que toda nossa comunicação, toda atividade humana, é materializada por meio desses enunciados concretos que terão as particularidades, as características que estão relacionadas a esse agrupamento, o que nos permite pensar o texto em textual/discursivo.

Quando falamos de gêneros discursivos textuais, estamos falando de tipos relativamente estáveis de enunciados, que possuem características próprias e, normalmente, apresentam uma regularidade. Tais características são:

- Conteúdo temático
Objeto de sentido e intencionalmente construído: é o assunto que o gênero aborda, é por meio dele que a interpretação pessoal vai ocorrer.
- Construção composicional
Trata-se da estrutura do gênero: é a forma que o texto tem e que, normalmente, será empregada toda vez que nos referimos a esse gênero. Quando ensinamos gênero, é muito importante apresentar essa estrutura ao aluno, principalmente, para que ele, depois, consiga assimilar as diferenças e as proximidades dos gêneros trabalhados.
- Estilo
Marcas linguísticas (enunciativas ou de estilo): são escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas que o gênero exige ou que o autor adota. O estilo da linguagem e de seus elementos é adequável ao gênero, mas é importante considerar que a individualidade do autor também pode ser incorporada.

Um dos elementos fundamentais de qualquer texto são as condições de produção. Segundo Bakhtin, essas elas estão relacionadas totalmente às características do gênero. São os elementos. Eles permeiam todo discurso,

orientando e possibilitando construir um panorama do contexto e da situação em que foi realizada a interação social.

Elementos da interação social

- Locutor: posição social de autor/produtor do texto;
- Interlocutor: para quem se produz o texto;
- Finalidade: objetivo, intenção;
- Veículo: forma de enviar o texto;
- Contexto: informações sócio-históricas e culturais que permeiam o texto;
- Lugar de circulação: esfera social que circula o texto.

A diferença entre gênero textual e tipologia textual é de extrema importância para direcionar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção de textos.

Marcuschi defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do gênero textual. O autor demonstra não ser favorável ao uso da tipologia textual, uma vez que, para ele, o trabalho fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas. Isso porque não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, pois, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas.

O autor afirma que os livros didáticos trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na verdade, para ele, não se trata de tipo de texto, mas de gênero de texto. Não seria, então, correto afirmar que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto, como fazem os livros. Ele atesta que a carta pessoal é um gênero textual.

Em todos os gêneros, os tipos se realizam, ocorrendo, muitas vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. Marcuschi apresenta uma carta pessoal como exemplo e comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Ele chama essa miscelânea de heterogeneidade tipológica.

Os gêneros não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano (MARCUSCHI). Um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Para exemplificar,

o autor fala, mais uma vez, da carta pessoal. Mesmo sem assinatura, ela continuará sendo carta, graças às suas propriedades necessárias e suficientes. Ele diz, ainda, que uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta. O que importa é que esteja fazendo divulgação de produtos, estimulando a compra por parte de clientes ou usuários daquele produto.

Para o autor, tipologia textual é um termo que deve ser usado “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (SWALES, 1990; BRONCKART, 1999).

Gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Gêneros textuais estão diretamente ligados ao ensino. Marcuschi afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade para lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Cita o PCN, dizendo que ele apresenta a ideia básica de que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante para a produção e compreensão de textos.

Marcuschi defende não haver gêneros textuais ideais para o ensino de língua. É possível, todavia, a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público, e assim por diante. Os gêneros devem passar por um processo de progressão, conforme sugerem Schneuwly e Dolz (2004).

Até recentemente, o ensino de produção de textos (ou de redação) era feito como um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas. A fórmula de ensino de redação, ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras, consiste fundamentalmente na trilogia narração, descrição e dissertação, e não ajuda o aluno a entender as características básicas do gênero estudado.

Abordando os gêneros, a escola possibilitaria a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes gêneros textuais socialmente utilizados, sabendo

movimentar-se na rotina da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem é o lugar da sua constituição como sujeito. A atividade com a língua, assim, favoreceria o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada.

Percebo que os professores ainda encontram muitas dificuldades para identificar quais são os obstáculos que os alunos apresentam para conseguirem produzir bons textos. Eles precisam entender que a progressão não se realiza de maneira aleatória, precisa seguir etapas, ter uma sequência para permitir ao aluno refletir sobre os erros que estão cometendo.

A melhor ferramenta para despertar a visão, interação e entendimento do gênero que se está trabalhando é a sequência didática (SD). Um auxílio no planejamento de aulas que Schneuwly e Dolz (1998,) definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para isso, a estrutura de base de uma sequência contém uma seção de abertura com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita, detalhadamente, a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

Após essa etapa, o trabalho concentra-se nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios), constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos, que permitem aos alunos apreender as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número de módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio do estudante. A produção final, segundo os autores, é o momento dos alunos colocarem em prática o saber adquirido e do professor avaliar os progressos efetivados. Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas também da condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

2.8 O VALOR PEDAGÓGICO DA FÁBULA

Despertar o interesse da criança para o aprendizado e lidar com a diversidade em sala de aula são desafios diários enfrentado por professores. Trabalhar com conteúdos das diferentes áreas e com o mundo da informação, do conhecimento e da literatura é exigência que induz a repensar a escola e sua função. A grande necessidade de dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos nas escolas de ensino público fundamental de séries iniciais leva a buscar meios para que isso ocorra, tendo em vista também ser da escola a responsabilidade de formar cidadãos ativos e conscientes que possam atuar produtivamente dentro da sociedade moderna.

Nesse sentido, o uso das fábulas como recurso didático para a formação de valores e para uma melhora na produção textual com as crianças enfatiza a valorização da transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos, formação de atitudes e valores, através do processo ensino e aprendizagem de uma maneira significativa e prazerosa.

As fábulas poderão ser utilizadas como alternativa metodológica que permitem esclarecer de forma agradável "uma verdade", a fim de ensinar virtudes aos alunos, pois, desde a Antiguidade, a moral implícita nesse gênero tem contribuído para o desenvolvimento da criança, além de ser um recurso de entretenimento capaz de trabalhar a formação de valores dentro e fora da escola.

A fábula é o gênero mais antigo que se tem conhecimento e passa de geração em geração sem perder seu encanto. As primeiras foram atribuídas a Esopo, no século VI a.C. e a origem da palavra é do latim, que significa conversar, narrar, contar. A maioria tem origem oral e apresenta como personagens animais que representam, de forma alegórica, o caráter positivo e negativo dos seres humanos.

Os gregos as chamavam de apólogos, que também significa pequena narrativa com seres inanimados cujo final apresenta uma moral sempre com cunho educativo. De acordo com Bagno (2006), as fábulas foram transmitidas oralmente por gerações até chegarem a nós de forma escrita.

Elas eram usadas com caráter pedagógico e serviam como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social. A estrutura compõe-se de duas partes: narrativa e moral. A moral tem a função de

resumir a narrativa e oferecer uma reflexão sobre as atitudes e pensamentos de seus personagens representados por animais. Entre os diversos gêneros, a fábula se destaca por ser uma leitura agradável e por seu valor pedagógico, disciplinar e social, que possibilita ao professor rever com os alunos conceitos, princípios e valores.

Esse gênero ajuda estabelecer uma relação positiva com a leitura, com valores e com a escola, por meio de uma ação pedagógica estimuladora que auxilia na percepção de temas veiculados nas mídias, formando, assim, um leitor crítico e capaz de gerenciar suas próprias atitudes. Nesse processo, somos capazes de fazer uma reflexão sobre problemas e conflitos que envolvem o ser humano e o conflito existente entre a fala e o exemplo de vida, e buscar possíveis soluções. Afinal, é uma estória com estrutura em verso que conclui com uma lição de vida, capaz de contribuir para a formação de valores morais na criança, já que ela é usada como diversão e entretenimento.

Tal gênero ajuda a criança a manter uma vinculação efetiva com sua família e com o aprendizado em geral, pois é uma maneira prazerosa de desenvolver sua capacidade intelectual nas primeiras séries da educação básica pelo ato de ouvir e contar estórias. Dessa forma, ela familiariza-se com virtudes e defeitos do caráter do homem, muitas vezes, personificado por animais que assumem características humanas.

O espírito da fábula é realista e irônico, possuindo variedade de temas, como a vitória da bondade sobre a astúcia; da inteligência sobre a força; a derrota dos presunçosos, sabichões e orgulhosos. Atentando para o novo perfil dos alunos que hoje se apresentam nas escolas, que necessitam de um ensino mais estimulante, provocativo, dinâmico, uma grande contribuição é alcançada ao trabalhar esse gênero utilizando o computador como ferramenta mediadora para o ensino da língua materna.

É inegável o impacto que a tecnologia exerce sobre o contexto escolar, logo, torna-se um instrumento de aprendizagem rápido e preciso.

3. A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias. (KENSKI, 1997).

3.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO x SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: NOVOS CONCEITOS, VELHOS PARADIGMAS

No início de um novo milênio, a sociedade moderna sofre profundas mudanças e transformações impulsionadas pelos avanços e inovações no desenvolvimento tecnológico em diversas áreas. Entre elas, duas têm causado significativo impacto sobre o modo de vida das pessoas: a computação e as telecomunicações. Há uma carga de informações cada vez maior, decorrente da presença maciça das TICs. Hoje, os computadores estão por toda parte, conectados a sistemas de redes, como a internet. O acesso ao conhecimento jamais esteve tão disponível: informações, negócios, curiosidades que possibilitam a inovação, a interação, a troca e a pesquisa em inúmeros segmentos da sociedade e do conhecimento humano circulam por esta imensa teia global, entre milhões de usuários, a uma velocidade em tempo real.

Os efeitos dessas transformações são perceptíveis em todos os setores da sociedade, tanto do ponto de vista econômico quanto político e social. Com base nesses três aspectos, é interessante destacar algumas contribuições positivas ao progresso da humanidade trazidas pela difusão da tecnologia da informação e da comunicação nos diferentes campos do conhecimento: a melhoria na qualidade de vida conquistada através do conforto e facilidades oferecidas pelos meios de transportes, da microeletrônica, das telecomunicações; no campo da medicina, vidas são salvas pelo diagnóstico, tratamento e cura de doenças, a descoberta do código genético (DNA), técnicas cirúrgicas, inseminação artificial, transplantes, próteses etc. São inúmeros os benefícios de que a humanidade pode usufruir.

Não há dúvidas que os aspectos positivos são imensos. Por outro lado, há que se levar em conta também os impactos negativos gerados a partir dessas transformações. Uma das maiores implicações é a exclusão social de grande parte da população, que não tem acesso às mínimas condições necessárias para sua sobrevivência. No mercado de trabalho, ocorre, hoje, uma verdadeira revolução que afeta a vida das pessoas e modifica a relação social entre capital e trabalho. A automação, a informatização e a robótica provocam a dispensa de trabalhadores, a extinção de algumas funções e, até mesmo, de algumas profissões. Embora novas funções sejam criadas, as pessoas que perdem o emprego vão aumentando o

contingente de trabalhadores informais por não encontrarem colocação, o que reforça a perda de seus direitos, conquistas e a própria identidade coletiva, pois, grande parcela da população economicamente ativa está dividida entre aqueles que têm os direitos trabalhistas garantidos por carteira assinada e aqueles que não os têm. As relações sociais são marcadas pelas desigualdades e pela negação de ser cidadão.

Outro aspecto importante refere-se à grande volatilidade do mercado de capitais altamente vulnerável, especialmente nas economias emergentes por serem muito sensíveis às oscilações globais de oferta e demanda, como é o caso do Brasil, que sofre com as crises cambiais e com o aumento da concorrência nos mercados internacionais de capitais.

É preocupante, também, o rumo que as engenharias nuclear e genética estão percorrendo, como a produção de clones e de seres vivos com características pré-definidas. Tantos outros aspectos poderiam ser citados para explicar o momento histórico atual, repleto de novidades e transformações que afetam a humanidade, decorrente da presença simultânea de inúmeros desafios que caracterizam um período de transição.

Lévy (1999) discorda do termo “impacto”, empregado para justificar as implicações negativas advindas dos avanços das TICs, que afetam a sociedade e a cultura. Segundo o autor, a metáfora é inadequada e dá uma conotação bélica ao termo empregado, pois a sociedade e/ou a cultura passam a ser vistas como um alvo, porém, é bastante otimista frente às inovações tecnológicas e sugere que sejamos abertos e receptivos às novidades.

Neste período de transição, com tantas e rápidas transformações em curso, emergem várias denominações para designar o tipo de sociedade em que vivemos. Vários autores têm sugerido termos que refletem o contexto, entre eles, podemos destacar Pierre Lévy (1999) e Manuel Castells (2000).

Lévy (1999) denomina a sociedade atual como sendo a “sociedade do conhecimento”, enquanto Castells (2000) a chama de “sociedade em rede”. Lévy (1999) entende sociedade do conhecimento como a nova relação que a sociedade tem com o saber, ou seja, as novas formas de aprender, transmitir e produzir conhecimentos.

Já a “sociedade em rede” é uma metáfora caracterizada pela “morfologia social sobre a ação social”, ou seja, é uma sociedade capitalista de dominação que é percebida pela presença ou não de redes, bem como a sua dinâmica em relação a outras redes. O conceito de rede, segundo Castells (2000), define-se como sendo “um conjunto de nós interconectados”. Essas redes “têm a capacidade de expansão global sem limite, de forma aberta, dinâmica, capaz de integrar outros nós que compartilham a mesma forma de comunicação” (CASTELLS, 2000, p. 498).

Leite *et al.* (2000) ressaltam que esse momento de transição é reflexo do desenvolvimento das TICs que aceleram a mudança de comportamento em função da linguagem que utilizam. Para os autores, as tecnologias estão eliminando as fronteiras físicas e temporais, favorecendo a troca e circulação de informações, ideias, negócios, emergindo, assim, a globalização das sociedades e da economia com a imperiosa necessidade da competitividade baseada na qualidade, na busca de mercados consumidores, em um mundo sem fronteiras.

Nesse sentido, Moraes (2002, p. 125) reforça que o tempo presente indica que

Há sinais evidentes de um novo ciclo com traços e características cada vez mais globalizados. É um mundo que vem se tornando grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, de dados, de imagens e de textos cada vez mais interativos.

Dentro desse contexto, é importante analisar que o homem se utiliza das tecnologias para encurtar distâncias, como nos projetos espaciais interplanetários, nas viagens para a Lua ou para Marte, trazendo novas descobertas. Os satélites que possibilitam a comunicação entre as pessoas nos lugares mais distantes do planeta, por meio de TV por assinatura, internet ou celular, facilitam a transmissão de imagens, voz e texto para os quatro cantos do mundo, possibilitando novas formas de pensar, agir, trabalhar e viver no mundo atual, embora tais projetos grandiosos ainda não alcancem a maior parte da população.

Mesmo com tantas inovações tecnológicas, a história tem nos mostrado ao longo dos tempos que o avanço e o retrocesso caminham juntos. O velho convivendo com o novo o tempo todo, o que significa dizer que sempre há quem esteja à margem do processo, especialmente em uma sociedade tão desigual e excludente. Nicolodi e Nunes (2000, p. 44) ressaltam que estamos em um caminho

sem volta, ou seja, “[...] o avanço tecnológico da comunicação, a nível planetário, torna a globalização um processo irreversível”.

Em consequência da globalização da economia, o modelo de desenvolvimento passa por profundas alterações, como salienta Torres (2003, p. 119):

[...] a formação e consolidação de grandes blocos econômicos; aumento tecnológico no processamento de produtos primários e secundários; maior capacidade de agregação no valor; mudanças constantes dos postos de trabalho; aumento das desigualdades no plano da divisão do trabalho; mudanças nas formas de emprego; aumento da competição entre mercados.

A despeito de um ambiente potencialmente pleno de perspectivas animadoras, este quadro tem propiciado o surgimento de estruturas sociais segmentadas, onde novos mecanismos de exclusão se fazem sentir. O horror da fome, da miséria e do desemprego, presentes em muitos países pobres e em desenvolvimento, se contrapõe à sociedade de consumo da riqueza e do poder, fortalecendo as desigualdades sociais e criando um abismo entre dominação e dependência.

O próprio acesso à educação, em nível mundial, ainda não alcançou a democratização esperada, deixando à margem milhões de analfabetos e semialfabetizados, privilegiando as elites com a educação de qualidade.

O Brasil é um país em desenvolvimento com uma economia emergente, enfrentando os problemas e demandas político-sociais decorrentes da sua inserção no quadro da globalização da economia internacional, que influencia diretamente as políticas públicas, entre elas as de educação do ensino público.

3.1 INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – UM BREVE HISTÓRICO DA SUA INTRODUÇÃO NO BRASIL

O Brasil iniciou a busca de um caminho para informatizar a educação em 1971 (ANDRADE; ALBUQUERQUE LIMA, 1993), quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de Física na Universidade de São Paulo/São Carlos. Em 1973, algumas experiências começaram a ser desenvolvidas em outras universidades, usando computadores de grande porte como recurso

auxiliar do professor para ensino e avaliação em Química, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o desenvolvimento de *software* educativo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destaca-se, ainda, nos anos 70, as experiências do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia – LEC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoiadas nas teorias de Piaget e Papert, com público-alvo de crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e cálculo.

A Universidade Estadual de Campinas, em 1975, iniciou cooperação técnica – ainda em funcionamento – com o Media Lab LAB do Massachusetts Institute of Technology, criando um grupo interdisciplinar para pesquisar o uso de computadores com linguagem LOGO3 na educação de crianças. As ações implementadas em prol da informática na educação tiveram início nos anos 80, a partir dos resultados de dois seminários (1981 e 1982) sobre o uso do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE; ALBUQUERQUE LIMA, 1993).

Na definição de Valente (1999), o termo “informática na educação” refere-se à “inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. LOGO é o nome de uma filosofia de educação, também conhecida como Linguagem de programação LOGO.

Na linguagem Logo, o aluno ensina o computador, por meio de comandos e procedimentos.

O aprendiz elabora suas idéias em uma linguagem, podendo estender a linguagem por meio da construção de procedimentos aos quais ele pode atribuir nomes que lhe sejam significativos. Assim, a seqüência de comandos que o aluno emprega e as construções que ele elabora, podem ser vistos como uma descrição, passível de análise e depuração, do processo que ele utiliza para desenvolver uma determinada tarefa [...] (BARANAUSKAS *et al.*, 1999, p.56).

É a partir dessa definição que a informática na educação é amplamente discutida no texto desta dissertação, considerando o uso do computador no processo e construção do conhecimento no ambiente escolar. Em 1981, foi realizado, em Brasília, o I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pela Secretaria Especial de Informática (SEI), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), representando o marco inicial das discussões sobre informática

na educação, que envolveu pessoas ligadas à área educacional. As principais recomendações apresentadas pelos participantes naquele encontro que tratavam sobre o uso de computadores na educação foram: o uso do computador como um recurso tecnológico na educação; a necessidade de formação de professores; atividades de informática na educação balizadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; a criação dos projetos-piloto e liberdade para definir os projetos de capacitação e dos usos.

A criação de projetos-piloto em universidades teve caráter experimental e implantação limitada, com o objetivo de realizar pesquisas sobre a utilização da informática na educação.

Em 1982, realizou-se, em Salvador, o II Seminário Nacional de Informática Educativa, dando continuidade às discussões ocorridas no I Seminário. Pesquisadores das áreas da educação, informática, psicologia e sociologia participaram do II Seminário contribuindo com diversas recomendações.

A partir das recomendações do I Seminário, no qual foi lançada a ideia de implantar projetos-piloto em universidades voltados para a criação de núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de recursos humanos, que, em 1984, surgiu o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), iniciativa conjunta do MEC, CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Secretaria Especial de Informática da Presidência da República (SEI/PR) (ANDRADE; ALBUQUERQUE LIMA, 1993).

As cinco instituições que participaram do projeto-piloto EDUCOM foram as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apesar de dificuldades financeiras, o projeto foi o marco principal do processo de geração de base científica e formulação da atual política nacional de informática na educação (ANDRADE; ALBUQUERQUE LIMA, 1993).

As cinco instituições do projeto-piloto, que desenvolveram importantes pesquisas sobre a utilização de computadores no processo de ensino-aprendizagem, atuaram de forma independente umas das outras, resultando em ricas experiências. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, teve sua proposta voltada ao ensino de 2º grau, visando analisar os efeitos da tecnologia sobre a aprendizagem, a postura do professor e a organização escolar; a

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) teve sua experiência com base na informatização escolar e desenvolvimento de *softwares*.

O projeto EDUCOM significa Educação por Computadores, é o projeto governamental brasileiro de aplicação da informática na Educação. Nasceu da resolução do Governo de aplicar a informática como um recurso tecnológico a mais no processo educacional brasileiro (BRASIL, MEC, 1985).

O objetivo de desenvolver a informática educativa no Brasil e a necessidade de formação de professores para o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem visando a mudança pedagógica está presente nas ações dos três projetos de informática na educação já citados. No entanto, essas ações não foram suficientes para alterar o sistema educacional como um todo.

O EDUCOM foi o primeiro projeto público a tratar da informática na educação, cujos princípios vigoram até hoje. Considerado vital na formação de um grupo de pesquisadores que atuam até hoje, na estruturação dos objetivos nacionais e planos de ação. No entanto, houve um grande avanço com a chegada do PROINFO, cujo incentivo financeiro foi maior. É a partir deste projeto que o Brasil assume inteiramente o processo de informatização das escolas públicas e amplia o seu raio de ação para diminuir, até eliminar, a chamada exclusão digital.

O percentual de laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras ainda é muito baixo. Outro dado importante é o uso que é feito desses laboratórios. De acordo com o levantamento do MEC/INEP (BRASIL, MEC/INEP, 2005), o percentual de escolas públicas e privadas da educação básica com acesso à internet e que fazem uso pedagógico da informática no Brasil mostra que dos 66.496 estabelecimentos de ensino da educação básica com computador, 54% usam o equipamento em atividades pedagógicas e 42% estão ligados à rede mundial. Na rede pública, 44,5% das escolas com computador fazem uso pedagógico desse recurso e 34,8% acessam a internet. Os índices são de 70,8% e 55,5%, respectivamente, no setor privado.

Esse uso apresentado pode não parecer efetivo de cunho pedagógico. Seria preciso identificar como é esse uso, quais são as atividades desenvolvidas e quais são os resultados de forma qualitativa.

Nota-se, claramente, a informatização em todos os ramos profissionais, como enfatizam Leite *et al.* (2000, p. 38): “Os produtos criados com base nas técnicas da

microeletrônica e da informática, são responsáveis pela automação industrial, informatização de serviços financeiros e administrativos, aparelhos sofisticados, nos meios de comunicação de massa, na área da saúde, serviços, lazer, etc.". Porém, na educação, ainda não se vê a presença da informatização de forma expressiva.

Para tentar reverter essa situação, o governo federal instituiu o Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (FUST), preocupado com a chamada exclusão digital, através da lei nº 10.052, de 28 de novembro de 2000, com o objetivo de estimular o processo de inovação tecnológica, incentivar a capacitação de recursos humanos, fomentar a geração de empregos e promover o acesso de pequenas e médias empresas a recursos de capital, de modo a ampliar a competitividade da indústria brasileira de telecomunicações nos termos da Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997. O Fundo arrecada 1% do faturamento bruto das empresas de telefonia, sendo que pelo menos 18% da arrecadação destina-se às escolas públicas de ensino (BRASIL, MEC, 2000).

O problema da demora na informatização de todas as escolas públicas do país parece não estar relacionado apenas à verba disponível e necessária à implantação, mas também à vontade política, como denuncia a reportagem *Verba Empacada*, veiculada pelo *Jornal Hoje*, no dia 19 de março de 2004¹, revelando que o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) dispõe em seu caixa de mais de R\$ 2,8 bilhões destinados a informatizar as escolas do país, no entanto, essa verba nunca foi usada por problemas na Justiça.

O problema na disponibilização dos recursos para a implantação dos computadores na escola representa apenas um detalhe em um universo tão vasto e complexo quanto é o campo da informatização na educação. O fato é que existem outros problemas tão importantes quanto este, que afetam a escola e a educação como um todo, e aí cabe uma pergunta "será que instalar computadores no ambiente escolar vai trazer mudanças na qualidade do ensino?".

3.2 A INFORMÁTICA NA ESCOLA: USOS E POSSIBILIDADES

O Programa Nacional de Informática Educativa (PROINFO) representa uma iniciativa do governo federal na construção de estruturas que apoiam o

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL1143222-16022,00-VERBA+EMPACADA.html>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

desenvolvimento da informática na educação nas escolas públicas e seu objetivo é o de disseminar novas tecnologias de telemática nas escolas brasileiras. Porém, precisa-se ter clareza que a simples adoção dessas tecnologias não promove mudanças no processo de ensino-aprendizagem, que é preciso o questionamento das didáticas tradicionais e a redefinição do papel do professor e de sua interação com os alunos. Para isso, no entanto, muitos são os desafios enfrentados, como a adesão das escolas ao uso da tecnologia, aquisição de equipamentos, treinamentos dos professores, produção de *softwares* educacionais de qualidade, disponibilização de recursos, entre outros. De acordo com Valente (1999), parece que a realidade indica uma forte contradição entre a entrada nas escolas dos computadores, objetos modernos, sobre velhas práticas transmissoras.

A análise das experiências realizadas permite entender que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação de computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar de carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento.

Considera-se, então, que para a adoção dos instrumentos computacionais no ambiente escolar são inevitáveis ajustes no funcionamento da escola e o envolvimento consciente de cada personagem no processo de inovação tecnológica. Freire *et al.* (1998) reforçam, afirmando que “[...] Mudanças estruturais e pedagógicas só poderão vir a acontecer se a comunidade escolar estiver coesa e receptiva para compreender suas implicações. Direção e corpo docente constituem peças fundamentais de uma mesma engrenagem”.

Quando uma para, a outra sofre os efeitos e vice-versa. Esse funcionamento sincronizado, no entanto, garante que o trabalho possa ser da escola e, ao mesmo tempo, de cada professor. Não se trata de um movimento unilateral.

A existência de laboratório de informática na escola não representa que há um uso adequado, como um meio de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, os laboratórios permanecem fechados, seja por falta de iniciativa ou de pessoas

capacidades para fazerem uso. Valente (1999c, p. 37) enfatiza que “[...] não é o computador que permite ao aluno entender ou não um determinado conceito. A compreensão é fruto de como o computador é utilizado e de como o aluno é desafiado na atividade de uso desse recurso”.

Neste sentido, enfatizar o processo de aprendizagem no uso de tecnologias na educação pode ser o caminho para fazer um bom uso do computador. No entanto, o professor precisa, também, ter clareza na escolha de técnicas que serão utilizadas de acordo com o que pretende que o seu aluno aprenda. Sob esse enfoque, Masseto (2003) adverte: “Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos”.

Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, deem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada. Além do mais, as técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis tanto do aluno, como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem.

Para compreender melhor o que significa dizer “utilizar bem o computador como meio de ensino e aprendizagem”, se faz necessário, primeiramente, compreender o uso pedagógico do computador na educação e, com isso, conhecer as abordagens denominadas instrucionista e construcionista, bem como discutir algumas formas de utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2000; GOMES, 2002).

Sob qualquer uma delas, os elementos básicos envolvidos na atividade são: o professor, o aluno, o computador e o *software* ou programa computacional. Nessa perspectiva, escolher a modalidade de uso do computador depende de vários fatores, entre eles, da proposta pedagógica da escola e também das concepções e práticas educacionais do professor envolvido. Uma proposta adequada na utilização das TICs requer uma postura diferente diante das concepções sobre ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Gomes (2002, p. 123) remete a duas posturas diferentes em relação ao uso do computador e dos recursos das TICs: a postura tradicional, que vê

no computador “uma máquina de ensinar”, facilitadora da rotina ensino-aprendizagem e a postura inovadora, criativa, transformadora, que tem, no computador, “um organizador de ambientes de aprendizagem em que os alunos são encorajados a resolver situações-problema e o professor é capaz de identificar e respeitar o estilo de pensamento de cada um [...]”.

Na abordagem instrucionista, a postura é tradicional, o computador é utilizado como “uma máquina de ensinar”, empregando o conceito de instrução programada facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Esta abordagem está relacionada com a estrutura de módulos, nos quais os alunos só passam para o módulo seguinte quando completam o anterior. Isso acabou por originar novas disciplinas no currículo escolar direcionadas ao ensino da informática, as quais possuem suas atividades em um ambiente com computadores e *softwares* educativos: o laboratório de informática. Geralmente, nesse ambiente, encontra-se uma pessoa que domina os recursos computacionais, não sendo necessário que seja um professor.

As primeiras experiências no uso do computador aplicado à educação no Brasil ocorreram no final dos anos 50. Nessa época, o paradigma que norteava o ensino tinha como base o modelo tecnicista fundamentado na abordagem comportamentalista ou behaviorista.

Skinner (1978) é um dos autores mais conhecido dessa teoria. Ele dedicou-se à análise funcional do comportamento em situações criadas em laboratório para descrever e controlar fenômenos observáveis. Estabeleceu a distinção entre respostas produzidas em reação a estímulos – teoria do reforço e respostas operantes –, comportamento operante que são fornecidas sem estimulação aparente.

De acordo com Skinner (1972), o método de aprendizagem por instrução programada através do uso de máquinas de ensinar empregava o Behaviorismo – do inglês *behavior*, significa comportamento –, conceito de instrução programada que prevê uma única resposta para determinado estímulo.

Para o autor, a chamada "instrução programada" é uma aplicação da teoria do condicionamento de respostas operantes e serve para o ensino de qualquer disciplina acadêmica. Sob a ótica dessa abordagem, as instituições de ensino adquirem programas educacionais do tipo CAI – Instrução Auxiliada por Computador – ou ICAI – Instrução Inteligente Auxiliada por Computador –, elaborados por

especialistas e colocados à disposição de professores e alunos. Nesse sentido, para Almeida (2000, p. 27),

O computador funciona como uma máquina de ensinar otimizada, e o software pode ser dos tipos tutorial, exercício-e-prática, jogos educacionais ou mesmo algumas simulações. [...] o professor torna-se um mero espectador do processo de exploração do software pelo aluno

Valente (1999, 2002) nomeia os sistemas utilizados na educação e que detêm a interação como sendo “Ensino Assistido pelo Computador”, de acordo com o sistema instrucionista de aprendizagem, como exemplos cita os *softwares* do tipo tutorial, exercícios-e-prática ou alguns jogos.

Os programas de exercício-e-prática são os mais comuns, usados para o aluno praticar certas habilidades nas diversas áreas do conhecimento. No dizer de Valente (1993), a maior parte desses programas consistem na revisão de conteúdos escolares explicitados em sala de aula e que, geralmente, exigem memorização, apresentando-se, em sua maioria, na forma de jogos educativos que exploram animação e gráficos.

Seria ilusório acreditar que a entrada dos computadores na escola por si só tem o poder de transformar a prática docente e, com isso, garantir a qualidade do ensino. Valente (1999) ressalta que a mudança é necessária e se fará sentir conforme os papéis exercidos pelos diferentes atores no contexto escolar forem se adequando à nova realidade, em um processo árduo na construção da mudança.

Do ponto de vista da função da escola, Vieira *et al.* (2003) afirma que a questão não é a inclusão das novas tecnologias, mas, sim, repensar o currículo a partir do que estamos vivenciando como revolução cultural e intelectual.

É inevitável a quebra do antigo paradigma, responsável pela atual situação pela qual passa a educação, com abordagens conservadoras que visam a reprodução do conhecimento de forma tradicional e entendido como algo acabado, pronto e que deve ser transmitido aos alunos pelo professor.

O velho paradigma deve dar lugar a um novo, no qual o aprendizado é um processo que dura a vida toda. Cabe ao professor, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por

sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido.

Para Valente (1991), antes dessas discussões de qual a melhor forma de utilizar o computador no ensino, faz-se necessário ter a clareza do potencial de cada uma dessas modalidades de utilização e ter a compreensão que cada modalidade apresenta características próprias, bem como vantagens e desvantagens.

Por fim, nesse sentido, o professor deve estar preparado para saber fazer as suas escolhas, conhecer as possibilidades e adequação certa, como também avaliá-las para tornar a sua prática educacional uma prática na busca da qualidade e da excelência. No entanto, o caminho a ser trilhado nessa busca é o caminho possível, o caminho incessante da formação, seja ela inicial, continuada e/ou permanente no exercício da profissão docente.

Alterar esses aspectos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenho. O problema é que alguns professores têm uma concepção romântica sobre os processos que determinam a aprendizagem e a construção de conhecimento e, concomitantemente, do uso das tecnologias no ato de ensinar e aprender. Pensam que é suficiente colocar os computadores com algum *software* ligados à internet nas salas de aula que os alunos aprenderão e as práticas se vão alterar. Sabemos que não é assim. Se a educação dependesse somente de tecnologias, já teríamos achado as soluções para essa melhoria há muito tempo.

Está clara a importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e, efetivamente, elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das TICs no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extra-escolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola.

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso às TICs, mas, principalmente, saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permita ao aluno resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

3.3 PRODUÇÃO DE TEXTO EM AMBIENTE VIRTUAL

Da década de 2000 aos dias de hoje, é perceptível que os inventos tecnológicos surgiram de forma muito mais dinâmica. Isso demanda a utilização de estratégias que levem os alunos ao aprendizado e à prática da leitura, o que concebe um desafio para os educadores. Moran (2000), estudioso das tecnologias aliadas à motivação como facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, mostra com propriedade:

Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. (MORAN, 2000, p. 17-18).

Os estudantes têm necessidade de lidar e ver significados nas aprendizagens e, conforme explicitam Moran, Massetto e Behrens (2013, p. 30), com as tecnologias digitais móveis, desafia-se os educadores a abandonarem o modelo tradicional de ensino, muito mais focado no professor, e migra-se para uma aprendizagem centrada na participação e integração em contextos significativos para os educandos.

Proporcionar os conteúdos preparados a partir da conjugação de elementos teóricos e práticos, utilizando o recurso tecnológico em favor da aprendizagem, pode ampliar as probabilidades de ressignificação do conhecimento, como enfatizam Almeida e Perosa (1999), que sugere fazer a reorganização metodológica de formação dos professores, preparando-os para ampliar a compreensão de habilidades necessárias para efetivar aulas com o uso dos celulares em sala.

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Como exemplo, o estudo dos gêneros textuais com base na definição de Marcuschi (2002) mostra que os textos do cotidiano possuem particularidades

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, opções de gêneros textuais.

A partir da tecnologia digital da informação e comunicação, é possível motivar os estudantes à criação e estudo de textos e incentivá-los à leitura para, inclusive, entender os gêneros estudados em sala.

Com as novas tecnologias, os professores, especialmente aqueles que mesmo não tendo total domínio dos recursos se esforçam e adotam novas formas de ensinar suas disciplinas específicas, conseguem resultados positivos.

O que se observa é que o professor, nesse contexto, não fica em posição central e esse lugar passa a ser dos estudantes. As dúvidas e curiosidades são divididas e, quase sempre, apela-se ao uso de tecnologias, promovendo maior dinâmica e, conseqüentemente, maior proximidade entre professor e aluno.

Pode-se compreender, então, que os estudantes podem ler e pesquisar em casa e/ou na escola, recorrendo aos vídeos e *links* que devem ser disponibilizados *on-line* pelos professores. Na sala de aula, devem compartilhar os conhecimentos e o professor ajudar na formulação dos conceitos e temas explicados, de maneira colaborativa com atuações dinâmicas entre aluno e professor. Nesse sentido, quem deve aprender é o estudante, assim se transfere a ele a prioridade da aprendizagem.

Hoje, ainda, há professores que não mudam suas práticas e excluem o uso das tecnologias, por dar muita ênfase à avaliação. Esse modelo pode funcionar apenas com algumas disciplinas, e as que podem usar só têm a serem beneficiadas no que diz respeito aos que procuram uma educação orientada.

A partir do que se é realizado como POIE no desenvolvimento do trabalho no laboratório de informática, tendo como base algumas das diretrizes de ação pedagógica da função – a valorização dos saberes e desenvolvimento das potencialidades dos educandos, tendo como pilares a compreensão, experimentação, colaboração e a capacidade de construir conhecimentos, a criação de ambiente estimulador e colaborativo com estratégia diversificada no trabalho com projetos didáticos –, iniciaremos com um diagnóstico revelador dos problemas e dificuldades dos alunos em produção textual. A partir disso, trabalharemos com uma sequência didática organizada em uma plataforma digital em torno do gênero textual fábula obedecendo ao esquema descrito por Dolz (2004), que opera com atividades

isoladas nas quais o mais importante é a ordem, o planejamento do professor e a série de exercícios e atividades que articulam o trabalho do aluno pensando na progressão da aprendizagem, o que os ajuda a compreenderem ou escreverem melhor um texto.

Em função dos trabalhos de produção que realizei com os alunos, ficou claro que o gênero fábula é o que mais se adequa ou o qual eles melhor respondem. Discutirei aqui sobre o valor pedagógico da fábula.

4. O PERCURSO DA PESQUISA

4.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Esta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, corroborada pela visão de Pérez Gómez (2003, p. 101-102): “pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática”; e, no enfoque interpretativo defendido, que “se preocupa em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem”.

Uma vez que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101):

[...] o objeto central da prática educativa na escola deve ser o de provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumento ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se aloja nas diferentes formas de criação cultural. Portanto, além do mero rendimento acadêmico do aluno/a, avaliado por meio de provas objetivas, o objeto de investigação é um complexo sistema de comunicação. Ele ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos que participam em tal sistema (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 100).

Chizzotti (2006, p. 28) define a abordagem em destaque da seguinte forma: “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível”.

A abordagem qualitativa valoriza a realidade social ou individual apresentada por aspectos particulares em situações singulares. Para Pérez Gómez (2003, p. 102),

No enfoque interpretativo considera-se que a realidade social tem uma natureza constituída radicalmente diferente da realidade natural. O mundo social não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo.

Ainda segundo Pérez Gómez (2003, p. 104), para o enfoque interpretativo, “a contaminação mútua do investigador e da realidade é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados”.

O enfoque interpretativo propõe o investigador como o principal instrumento de investigação. Serão o julgamento, a sensibilidade e a competência profissional do investigador os melhores e insubstituíveis instrumentos para

captar a complexidade e polissemia dos fenômenos educativos, bem como para adaptar-se com flexibilidade às mudanças e ao surgimento de acontecimentos imprevistos e anômalos (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 108-109).

Para Bauer e Gaskell (2002, p. 23), “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft”, por seu intermédio, é possível problematizar, dialogar, refletir e encontrar sentidos, “enriquecendo o vínculo entre o conhecimento e a ação, associando teoria e prática”.

Ensina Pérez Gómez (2003, p. 101):

A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática. [...] A investigação educativa propõe transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo que investigando ou refletindo sobre a prática.

Pérez Gómez (2003, p. 101) ressalta que a ciência deve visar a transformação da prática e não ficar reduzida a laboratórios e bibliotecas ou produzir apenas conhecimento generalizável:

O objetivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, mas sim o aperfeiçoamento dos que participam do processo com a transformação de seus conhecimentos, atitudes e comportamentos.

Considero esta, também, uma pesquisa-ação, bibliográfica, empírica, analítica e descritiva, uma vez que há a intenção de se alcançar um resultado prático que possa transformar a realidade. Sendo assim, realizei a leitura analítica da bibliografia selecionada para obter respostas ao problema de minha pesquisa.

4.2 O LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu *in loco* em uma Unidade Municipal de Educação da cidade de Santos, durante aulas de informática educativa, por mim ministradas, com aplicação de questionário aos alunos e registro das observações, para a coleta dos

dados necessários à implementação de uma proposta de trabalho que aja como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem de produção textual.

4.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Este estudo foi realizado com meninos e meninas da rede municipal de Santos, integrantes do quarto ano do Ensino Fundamental, com idades que variam entre 9 e 13 anos. Foi aplicado um questionário a oito alunos, três meninos e cinco meninas.

Os estudantes envolvidos nessa pesquisa não apresentam dificuldades de aprendizagem, são considerados com bom desenvolvimento pedagógico, porém, em relação à produção textual, não apresentam bom desenvolvimento.

Quadro 1 – Discriminação etária e de sexo dos entrevistados

ALUNO	IDADE	SEXO
ALUNO 1	10 Anos	Masculino
ALUNO 2	10 Anos	Masculino
ALUNO 3	10 Anos	Masculino
ALUNO 4	13 Anos	Feminino
ALUNO 5	13 Anos	Feminino
ALUNO 6	09 Anos	Feminino
ALUNO 7	09 Anos	Feminino
ALUNO 8	11 Anos	Feminino

Fonte: Elaboração própria

4.4 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS

Uma vez que o objetivo é investigar e compreender como os alunos produzem textos e o que falta para que desenvolvam melhor essa questão, e considerando que “não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo”, segundo Ludke e André (1986, p. 15), a escolha dos instrumentos de investigação foi pautada na possibilidade de haver meu contato direto com o ambiente e com a situação sendo investigada.

Por isso, optei pela observação e aplicação de questionário para promover a obtenção dos dados, tendo selecionado o questionário como principal instrumento da pesquisa e a observação como instrumento de apoio. Desse modo, é possível explorar aspectos significativos dentro do contexto real da escola, em uma situação da rotina habitual.

4.4.1 A OBSERVAÇÃO

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), os documentos são poderosas fontes de informações contextualizadas, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. As mesmas autoras enfatizam o lugar de destaque da observação nas abordagens qualitativas por possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), permitindo o acompanhamento *in loco* das experiências diárias.

A observação, controlada e sistemática, torna-se, para Ludke e André (1986, p. 25-26), “um instrumento válido e fidedigno de investigação científica”, permitindo que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”.

Procurei planejar as observações determinando com antecedência “o quê” e “o como” observar, possibilitando meu contato pessoal e estreito com o objeto pesquisado, mas evitando “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27), buscando um acompanhamento próximo dos eventos de sala de aula e registros objetivos dos mesmos.

A intenção foi mergulhar

num processo de questionamento, reflexão e comparação, para captar os significados dos acontecimentos e identificar as características do contexto físico e psicossocial da sala de aula, da escola e dos alunos, e estabelecer as relações conflitantes, difusas e mutantes entre o contexto e os indivíduos (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 109).

4.4.2 O QUESTIONÁRIO

Em relação ao questionário individual respondido pelos alunos, “os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes, nos dizem muito mais do que os autores imaginam” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 189).

Por ser de fácil aplicação e de retorno rápido por parte dos respondentes, acredito que o questionário possa ser considerado um instrumento útil e prático em fornecer informações sobre o que os alunos sentem ou acreditam, oferecendo um método de checagem da satisfação em relação aos recursos utilizados nas aulas e para verificar se tem sido utilizada uma estratégia eficiente, significativa e atrativa para ensinar os conteúdos.

Procurando traduzir os objetivos específicos da pesquisa, considerei algumas regras para a elaboração do questionário, conforme Gil (2010, p. 104) propõe:

As questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis; b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; [...] f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; [...] a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; [...] j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; [...].

Escolhi o questionário semiestruturado. Estructurei um roteiro de perguntas e estabeleci questionamentos relacionados aos objetivos da investigação. Elaborei um questionário que contemplou 14 questões (consta nos anexos), dirigido aos alunos com o objetivo de juntar evidências sobre a experiência deles com a produção textual e verificar qual o nível de familiaridade com o gênero discursivo fábula.

O instrumento foi aplicado separadamente à cada aluno. Eles liam as questões e expliquei que poderiam me solicitar ajuda quando não entendessem alguma. Cada respondente estará aqui identificado por uma letra e um número (A1, A2...).

Expus a eles o motivo da pesquisa, tentando deixá-los mais à vontade, dizendo que não precisavam se preocupar se a resposta estaria certa ou errada, eu

apenas precisava saber o que eles realmente conheciam a respeito do gênero em questão.

4.5 O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Os objetivos deste estudo foram expostos à equipe gestora da UME e foi solicitada autorização da mesma e da SEDUC (Secretaria de Educação) para a realização da investigação junto aos alunos.

Os quadros abaixo apresentam as respostas dos alunos às 14 perguntas do questionário individual:

Quadro 2 – Pergunta 1: Você gosta de ler?

	ALUNOS
SIM	A1, A2, A4, A5, A6
NÃO	A7
MAIS OU MENOS	A3, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Pergunta 2: Você lê livros em casa?

	ALUNOS
BASTANTE	A1
NÃO MUITO	A2
MAIS OU MENOS	A3
SIM	A4, A5, A6, A7
NÃO	A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 – Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

	ALUNOS
QUALQUER UMA	A1
LENDAS	A2
AVENTURAS	A6
QUADRINHOS	A4, A5
A PEQUENA SEREIA	
NENHUMA	A8
DIÁRIO DE UM BANANA	A3

Fonte: Elaboração própria

Quadro 5 – Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem

	IDENTIFICARAM CORRETAMENTE	NÃO IDENTIFICARAM
“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria	A4, A5, A7, A8	A1, A2, A3, A6

encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beijos. Só que sua alegria durou pouco (...)"		
"Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)"	A1, A3, A4, A5, A7, A8	A2, A6
"Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade: – Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!"	A1, A3, A4, A5, A7	A2, A6, A8
"Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida."	A1, A3, A4, A5, A7	A2, A6, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6 – Pergunta 5 – Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

	IDENTIFICARAM	NÃO IDENTIFICARAM
CONTO DE FADAS	A1, A4, A5, A7	A2, A3, A6
FÁBULAS	A1, A4, A7	A2, A3, A5, A6, A8
CONTOS DE AVENTURAS	A1, A7	A2, A3, A4, A5, A6

CONTOS DE MISTÉRIOS	A1, A7	A2, A3, A4, A5, A6
---------------------	--------	--------------------

Fonte: Elaboração própria

Quadro 7 – Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

	IDENTIFICARAM
CONTOS DE FADAS	A2, A4, A7, A8
FÁBULAS	A4, A5, A7, A8
CONTOS DE AVENTURAS	A4, A5
CONTOS DE MISTÉRIOS	A4, A5

Fonte: Elaboração própria

Quadro 8 – Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

	IDENTIFICARAM	NÃO IDENTIFICARAM
(1) Conto de aventura (2) Fábula (3) Conto de fadas (4) Conto de mistério		
E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arreventou finalmente!	A2, A7, A8	A1, A3, A4, A5, A6
O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8	A4
Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...	A1, A3, A6	A2, A4, A5, A7, A8
Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 9 – Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

	IDENTIFICARAM CORRETAMENTE	NÃO IDENTIFICARAM
Inicia-se sempre com era uma vez	A4, A5, A7, A8	A1, A2, A3, A6
São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens	A1, A3, A4, A5, A6	A2
Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios	A1, A3, A4, A5, A7, A8	A2, A6
Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8	A2

Finalizam-se com saudação de despedida	A3, A6, A8	A1, A2, A4, A5, A7
O herói ou heroína sempre se sai bem no final	A1, A3, A6, A7, A8	A2, A4, A5

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10 – Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

	IDENTIFICARAM CORRETAMENTE	NÃO IDENTIFICARAM
O LEÃO E O RATINHO	A2, A4, A5, A7	A1, A3, A6, A8
A LEBRE E A TARTARUGA	A2	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8
A RAPOSA E AS UVAS	A2, A4, A5, A7	A1, A3, A6, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11 – Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui

RESPONDERAM	NÃO RESPONDERAM
	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12 – Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

	IDENTIFICARAM CORRETAMENTE	NÃO IDENTIFICARAM
Branca de Neve	A1, A2, A4, A5, A7, A8	A6
A Mula sem Cabeça	A2, A6, A8	A1, A3, A4, A5, A7
O Lobo e o Cordeiro	A1, A2, A4, A5, A6, A8	A7

Fonte: Elaboração própria

Quadro 13 – Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

SIM	NÃO
	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14 – Pergunta 13: Se sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

RESPONDERAM	NÃO RESPONDERAM
	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 15 – Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

SIM	NÃO
	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 16 – Pergunta 15: Se sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

SIM	NÃO	TALVEZ
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7		A8

Fonte: Elaboração própria

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise e a interpretação dos dados coletados por meio do instrumento utilizado, o questionário, tendo como fundamentação o referencial teórico selecionado. O significado dos dados obtidos empiricamente por intermédio do questionário aplicado aos alunos será obtido mediante o estabelecimento da relação do mesmo com as teorias selecionadas para

fundamentação desta pesquisa. A partir da análise dos dados obtidos, por meio de sua comparação com o referencial teórico, serão feitas as reflexões críticas.

Procurei seguir, como estratégia de investigação, a sugerida pelo enfoque interpretativo: “uma lógica mista, indutiva dedutiva”, buscando “produzir a interação constante entre as teorias ou hipóteses de trabalho e os dados, os enfoques e os acontecimentos”, na qual “todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações possivelmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade natural” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 106).

Utilizei as respostas dos alunos ao questionário individual e as observações feitas nas aulas para tentar entender as dificuldades que esses alunos apresentam em conhecimento de gênero e para produzirem textos. Diante das descobertas, será apresentada uma proposta de trabalho que visa tornar a questão mais significativa e atrativa para esses alunos, visando modificações e adaptações da prática para a melhora do rendimento e o aumento do interesse dos educandos por essa área do conhecimento.

5.1 O REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos (BARDIN, 1977).

A organização da análise dos dados foi realizada, segundo Bardin (1977), em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material respondido na entrevista – análise do contexto – e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Gil (2010, p. 68) afirma que podemos identificar alguns passos no processo de análise e interpretação dos resultados, entre eles:

A construção de um sistema de categorias e de indicadores. Este sistema pode ser previamente estabelecido ou definido a partir da própria leitura do material selecionado. As categorias são compostas por um termo-chave que indica a significação central do conceito e por indicadores que expressem as variações do conceito.

Ludke e André (1986, p. 42) salientam, todavia, que “a construção de categorias não é tarefa fácil”:

Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Pérez Gómez (2003, p. 109) propõe a “triangulação, a comparação plural de fontes, os métodos, as informações, os recursos com o objetivo de provocar a troca de pareceres ou a comparação de registros ou informações”. Organizei, assim sendo, as respostas ao questionário por padrões relevantes, criando um conjunto de categorias e dimensões.

A última etapa do processo será apresentar os resultados da pesquisa, cujo objetivo, conforme apontado na opção metodológica, não é a produção de conhecimento generalizável aplicável a outros contextos, mas, sim, uma maneira de interpretar uma situação singular investigada, retomar a hipótese da pesquisa e promover uma ação que transforme a realidade investigada: “o aperfeiçoamento dos que participam do processo com a transformação de seus conhecimentos, atitudes e comportamentos” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101).

Considerando que a realidade é dinâmica e mutável, Pérez Gómez (2003, p. 102) afirma que “[...] a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir”.

5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

A seguir, utilizarei as respostas ao questionário individual aplicado aos oito alunos para tentar entender como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, as expectativas e necessidades desses alunos, assim como a receptividade dos mesmos quanto a uma proposta de mudança na apresentação e no desenvolvimento das aulas por meio da utilização e exploração de um gênero discursivo pelo qual demonstrem interesse, elencando as maiores dificuldades apresentadas ao responderem ao questionário.

A análise permitiu observar três categorias fundamentais nas dificuldades dos alunos na questão de produção textual, a seguir discriminadas:

5.3 REPERTÓRIO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO GÊNERO NARRATIVO

Ao responderem o questionário, os alunos demonstraram ter um déficit em relação ao repertório relacionado ao gênero narrativo fábula. Na questão 4, na qual deveriam identificar qual gênero pertencia a cada trecho de início das histórias, quatro alunos não identificaram de maneira correta a primeira opção. Lembro-me que os que aparecem com uma identificação satisfatória, o fizeram pelo fato de ter a raposa apresentada no trecho. Na segunda opção, o “Era uma vez” evidenciava se tratar de conto de fadas. Nas outras duas opções, o desconhecimento a qual gênero pertence os trechos ficou mais evidente. Leram e releeram e a maioria não conseguiu fazer a identificação.

Percebo essa dificuldade de criatividade ou repertório durante algumas atividades que solicito que realizem no computador, até mesmo quando essa questão está associada a algum jogo. Alguns jogos solicitam algumas respostas criativas para mudarem de fase e os alunos, por vezes, chegam a pular a fase dos jogos ou ficam me perguntando qual a resposta correta.

Dias *et al.* (2011) destacam que “cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio histórico e cultural”, sendo assim, “é preciso que o indivíduo saiba ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais”, para melhor participação nessas práticas. O que está diretamente relacionado, segundo os autores, ao desenvolvimento da competência discursiva, compreendida como:

A capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado (DIAS *et al.*, 2011, p. 153).

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no cotidiano, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Fazer com que elas entendam que para

cada situação existe uma maneira de escrever. Ter esse conhecimento é o que o aluno precisa para conseguir definir o que e como escrever.

Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1977).

Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Se, durante as atividades realizadas em sala, o professor não enfatizar as particularidades presentes no gênero que está sendo trabalhado, o aluno não terá isso claro no momento de realizar alguma atividade relacionada a um gênero específico. Eles realizam atividades de produção textual sem que seja com eles trabalhado uma reflexão de qual seria a melhor estratégia para se colocar uma ideia no papel, qual seria o assunto a ser trabalhado. Percebo que o aluno não tem a oportunidade de opinar sobre qual o melhor tema a ser trabalhado, se há alguma questão que ele gostaria de escrever, opinar ou questionar.

É tarefa da escola propor atividades diversificadas que o leve a trabalhar a criatividade e o desempenho, permitindo desenvolver a competência escrita. Freire (2009, p. 23) argumenta que os textos variados em sala de aula possibilitam ao aluno lidar com esta criatividade, a realidade social, com os vários sentidos e estruturas de cada texto lido. Diante do exposto, o PCN (BRASIL, 1997, p. 23), registra que:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Para que o aluno se desenvolva e compreenda a ampla variedade de textos é necessário o professor apresentar os diversos gêneros, explicar a funcionalidade de cada e propor estratégias de aplicação de produções durante diversificados momentos da rotina escolar.

Como estou com os alunos apenas uma vez por semana, com aulas de duração de 45 minutos, as atividades precisam ser dinâmicas, não havendo muito tempo para aprofundar atividades em cada gênero, como seria necessário para uma melhor aprendizagem. O ideal seria o aluno já ir para as aulas de informática com um bom repertório para um melhor aproveitamento.

O trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, desenvolver nos estudantes sua competência textual e contribuir para que eles, de certa forma, sejam preparados para fazer o uso da comunicação nas muitas esferas humanas que constituem a interação social.

Outro fator que chama atenção nas respostas ao questionário são as dificuldades de identificar as características de organização do gênero. Na questão 5, em que foi pedido para identificarem como se inicia uma fábula, 5 dos 8 respondentes não conseguiram identificar satisfatoriamente. A mesma situação se deu na questão 7, na qual deveriam relacionar o início do texto com o tipo de gênero. Se confundiram, revelando não terem repertório suficiente para prestar suporte a tal identificação. O mesmo ocorreu na questão 6, em que deveriam identificar os personagens das fábulas: metade deles não conseguiu identificar.

Os alunos ainda expõem muitas dificuldades em separar o conto de fadas de qualquer outro gênero e não demonstram ter o hábito de fazer leituras reflexivas de bons textos, sozinhos ou mesmo por meio das professoras titulares de sala.

Para que a criança possa encontrar soluções para sua produção, ela precisa ter um amplo repertório de leituras, fato que percebo não ser trabalhado em sala pelos professores. Talvez não por não terem interesse nesse tipo de assunto, e sim devido à grande quantidade de projetos ou atividades pré-determinadas pela Seduc sob suas responsabilidades, fato que atrapalha muito o desenvolvimento de uma atividade com textos de maneira adequada.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa proporcionar ao aluno conhecê-lo melhor, apreciá-lo ou compreendê-lo para que ele se torne capaz de produzi-lo na escola ou fora dela. Os pesquisadores suíços citam, ainda, como objetivo desse trabalho, desenvolver capacidades transferíveis para outros gêneros.

A leitura reflexiva de bons textos leva invariavelmente o leitor à ampliação do conhecimento da língua portuguesa, pois a influência dos autores se fará sentir na correção gramatical, no desenvolvimento e aprimoramento do estilo de cada pessoa, na aplicação correta dos vocabulários e no uso adequado dos termos utilizados no dia a dia. Quanto mais o aluno ler, mais condição terá de perceber as sutilezas do texto, de transpor, para a sua realidade, as situações e emoções descritas pelo autor. Somente lendo, se desenvolve o senso crítico, formando opiniões próprias, formulando critérios, encontrando novos valores. Sendo assim, Marcuschi (2008, p.155) manifesta:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas.

Desse modo, é preciso que a escola seja um espaço que impulse, por meio de uma sucessão de textos com diferentes funções sociais, a escrita, para que o estudante se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade ou escrita. Desenvolvendo as diferentes habilidades de compreensão, os leitores conseguirão interpretar e integrar o que lê e, ainda, serem capazes de fazer da leitura instrumento de prazer e esclarecimento

Foi Bakhtin (1997, p. 281) que empregou a palavra gênero em um sentido mais amplo, contribuindo para que todos os textos produzidos, oralmente ou escritos, que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenham-se ou não consciência delas, passassem a ser considerados gêneros textuais.

[...] o uso da língua ocorre em forma de enunciados os quais possuem condições e finalidades específicas ancoradas em três elementos: conteúdo temático (tema abordado), estilo de linguagem (os recursos linguísticos expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto) e construção composicional (a estrutura de texto pertencente a um gênero) (BAKHTIN, 1992, p. 261).

5.4 FORMA COMO OS ALUNOS REALIZAM A LEITURA

Apesar de a maioria responder que gosta de ler, o que fica evidenciado no decorrer do questionário é que, talvez, essa leitura não seja realizada de maneira a garantir que tenham um real entendimento do que estão lendo, pois não conseguem diferenciar os gêneros.

Nas escolas onde trabalhei e na escola onde foi realizada esta pesquisa, os alunos até vão à biblioteca escolher livros para levarem para casa, mas não se é realizado nenhum trabalho sistematizado em relação à leitura realizada por eles: não há conversa sobre o que leram naquela semana ou sequer interação com o texto lido.

Costumo ver a realização de um trabalho mais consistente em relação à prática de leitura na educação infantil ou em salas de alfabetização. As professoras realizam atividades nas quais os alunos levam um livro ou uma pasta com vários textos para casa, geralmente aos finais de semana, com algumas atividades a serem realizadas com as famílias, relacionadas ao material lido. Ao retornarem para a escola, é realizada uma roda e os alunos explicam o que fizeram. Várias outras técnicas são administradas para incentivar os alunos à leitura, aguçar a curiosidade deles para o livro. Infelizmente, esse mesmo trabalho não é oferecido no Ensino Fundamental e a prática da leitura acaba sendo superficial, não oferecendo ao aluno uma bagagem.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

Ainda segundo Lerner (2002, p. 77),

Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados ao âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever. Quando se trabalha a leitura na escola, observamos que um dos objetivos é só preencher as famosas fichas de leitura, que, muitas vezes, até já vêm prontas das editoras.

Procuro, através das minhas aulas, agregar a tudo isso o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino, usar a tecnologia a favor da

educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação.

A internet leva o aluno a lugares onde, talvez, ele jamais chegaria: bibliotecas internacionais, outras línguas, vídeos sobre o passado e até sobre o futuro, permitindo a ele vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos do seu processo de aprendizagem, possibilitando uma melhora no vocabulário, pois a grande maioria apresenta um léxico precário e reduzido.

Essa dinâmica provoca e estimula o estudante a querer mais. E não falta opção quando falamos em tecnologias educacionais. Com elas, a curiosidade é aguçada e os caminhos se tornam mais acessíveis.

As diversas possibilidades de leitura de um mesmo livro ou texto, através do uso de recursos tecnológicos, além de estimularem a criatividade, deixam as aulas mais interessantes, pois, no computador, o educando desenvolve a atividade no seu tempo de entendimento, podendo repetir a leitura do texto ou voltar um vídeo quantas vezes forem necessárias.

As tecnologias aproximam a educação ao universo do aluno do século XXI, ajuda a prepara-los para a vida presente e futura, cada vez mais mediada pelos recursos tecnológicos. Devemos sempre mesclar o *on-line* com o *off-line* em um ensino híbrido: “Híbrido significa misturado, mesclado. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos atividades, metodologias, públicos.” (MORAN, 2015 p. 27).

Para Moran (2015), aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminho – no meio de inúmeras contradições e incertezas –, a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro.

Bruner (2001) mostra que as narrativas são linguagens que contribuem para tornar significativa a aprendizagem na vida dos estudantes por meio da interação pela reelaboração das diversas experiências. Quando o aluno está motivado a aprender, consegue evoluir mais e desenvolver atividades de maneira mais significativa. O uso de recursos tecnológicos aproxima o estudante que, por vezes, apresenta alguma dificuldade daquele que sempre vai bem em todas as disciplinas, pois são trabalhadas as diversas habilidades.

A aprendizagem precisa, cada vez mais, incorporar o humano, a afetividade, a ética, mas, também, as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real. Mesmo compreendendo as dificuldades brasileiras, a escola que hoje não tem acesso à internet está deixando de oferecer ao aluno oportunidades importantes na preparação para seu futuro e do país (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

5.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

O que também fica evidente nas respostas dos estudantes em relação ao questionário é a grande dificuldade que apresentam em produzir textos, mesmo os que, em tese, já são de conhecimento deles. Podemos observar essa afirmação na questão número 9, na qual foi solicitado que reescrevessem as fábulas dos títulos elencados. A grande maioria apresentou dificuldade, ficando aquém do desejado, mesmo se tratando de narrativas, geralmente, amplamente trabalhadas nas escolas.

Para que o aluno possa solucionar uma produção escrita, ele precisa ter conhecimento de um amplo repertório de leitura, fato que, infelizmente, não acontece. Escrevem e leem sem que tenham sido inseridos em um ambiente que proporcione condições didáticas para tal realização. São leituras e escritas descontextualizadas, sem um propósito, sem um destinatário, atitudes que não levam à reflexão sobre o que se está escrevendo.

Outro ponto que acredito ser de importante observação diz respeito às questões 12 e 14, em que mostram não terem o hábito ou a oportunidade de produzirem textos de sua autoria.

Durante minhas aulas, percebo a dificuldade em perceberem a função comunicativa de um texto. Não demonstram o comportamento escritor de planejar, escrever e revisar, trabalhado em sala pelo professor titular. Produzem textos desconectados, apresentam dificuldades em compreender algumas explicações sobre o que devem realizar e um vocabulário reduzido.

Conforme comenta Lopes-Rossi (2002), o aprendizado de produção de texto escrito é um dos principais conteúdos do ensino de língua portuguesa, em todos os níveis – fundamental, médio e superior – e tem sido alvo de inúmeras pesquisas na área de Linguística e Linguística Aplicada. As primeiras, como as de Osakabe

(1977), Lemos (1977), Pécora (1983) e Rocco (1982), identificaram as dificuldades de redação em aspectos linguístico-textuais, como organização textual, coesão e coerência, uso de clichês e problemas gramaticais.

Os alunos continuam produzindo textos da mesma maneira descontextualizada dentro de uma artificialidade que se praticava na escola tradicional, sem objetivo, sem seguir etapas de planejamento, sem rever as ideias. Parecem ainda estarem apenas realizando as mesmas atividades de redação praticadas nos anos 80.

O desenvolvimento da capacidade de produção escrita para atuação nas diferentes esferas de participação social fica muito prejudicado se o ensino basear-se unicamente na organização e nos aspectos linguísticos dos textos, como mostram Pasquier e Dolz (1996). Os modos de organização do discurso não são, em si, práticas sociodiscursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados produzidos nas situações reais de comunicação, como formas de ação e de interação social. Esses enunciados concretos são denominados por Bakhtin (2003) como gêneros discursivos (gêneros do discurso ou gêneros textuais).

Como não há na escola um trabalho de produção que leve em consideração o dia a dia do aluno, no qual ele possa dar sua opinião ou relatar algum fato, sua produção fica muito vazia de conteúdo, com assuntos vagos, soltos. A criatividade não é trabalhada. Nas aulas de informática, isso é mais fácil de ocorrer, pois se pode visitar virtualmente países que tem vontade de conhecer, criar jogos, montar cenários, compartilhar suas produções com uma infinidade de leitores e há, ainda, a possibilidade de comunicação com pessoas de outras cidades, estados e países. Os alunos podem, ainda, dividir sua produção e fazer parcerias, nas quais um com mais facilidade de escrita trabalha com algum amigo com mais habilidade de criação de cenários, por exemplo. Essas e outras combinações tornam as aulas dinâmicas, fazendo com que a criatividade e a realidade de cada um sejam levadas em conta, o que facilita, e muito, manter o interesse em produzir.

Outra limitação da tipologia textual clássica para o trabalho com produção de textos na escola decorre de que, em seus contextos de enunciação, as formas de organização do discurso não se realizam isoladamente. Em um conto ou em um romance, por exemplo, predomina a narração, mas há partes descritivas. Acresça-se

a isso, ainda, o fato de que os modos enunciativos (tipos textuais) assumem uma função específica e variável nos diversos gêneros. “Por exemplo, as seqüências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversação espontânea, etc.”, comenta Silva (1999, p. 101).

O ensino baseado nessa tradição não está necessariamente fadado ao fracasso – como mostram relatos de pesquisas ou de práticas em sala de aula –, se o professor souber criar situações de redação que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético, e, ainda, se forem planejadas atividades que organizem o processo de produção do texto, como discussão, busca de informações sobre o tema (geração de ideias), planejamento e revisão colaborativa do texto – etapas de produção já foram bem descritas em estudos psicolinguísticos, como o de Hayes e Flower (1980 *apud* KATO, 1986).

Destaca-se, no entanto, que o ensino, nessa perspectiva, baseava-se em procedimentos de ordem cognitiva e textual. “O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

Apesar de o aluno poder obter algum progresso na sua capacidade de redação, as atividades desenvolvidas são limitadas e tendem a se tornar repetitivas ao longo dos anos, além de ficarem confinadas à sala de aula, sem uma efetiva circulação social. Isso é frustrante para professores e alunos.

Esses são alguns exemplos de objetivos gerais de projetos de produção de gêneros discursivos desenvolvidos por professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, citados por Lopes-Rossi (2002; 2012): produzir cartazes para divulgação de uma festa promovida pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro; elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro; confeccionar cartões de Natal e enviá-los a familiares e amigos; escrever livros de poesias, histórias, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola; elaborar jornal e revista – impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos; confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando

a conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público-alvo; elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes; promover um concurso de paródias na escola; produzir livro de memórias literárias de parentes mais velhos; produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial; produzir um livro de memórias dos próprios alunos; produzir um livro de contos fantásticos.

Hoje, com os recursos tecnológicos e as redes sociais, tudo isso citado por Lopes-Rossi, ganha mais vida, mais facilidade de produção, mais notoriedade. São atividades simples que não requerem uso de equipamentos de última geração, podem ser feitos com os equipamentos que temos nas escolas, visto que estamos em uma instituição pública que dispõe de poucos recursos, mas que, ainda assim, possibilita a aproximação entre a escola e o aluno do século XXI, que, como já foi aqui colocado, está sempre conectado.

O gênero é fundamental na escola, visto que, conforme apontam Schneuwly e Dolz (2004), ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de promover a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos.

É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do que com a função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita) (BEZERRA, 2002, p. 41).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à prática de linguagens novas ou dificilmente domináveis. Como

já colocado anteriormente, entre os gêneros, o que mais oferece suporte para a realização dessa sequência é a fábula.

As fábulas apresentam um narrador onisciente, que esclarece fatos e relações, assim como em outras narrativas infantis, e também disponibiliza uma moral da história que traz um ensinamento com caráter educativo para as crianças (ROJO, 2000). Segundo Cardoso (2000), a criança interage com a narrativa desde o nascimento; primeiro ela escuta histórias e depois produz seu próprio discurso narrativo oral. Por conseguinte, a escola opta por trabalhar com narrativa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que pressupõe que, dentre os vários textos a serem trabalhados, este é o tipo que mais se aproxima da experiência da criança com a linguagem. A fantasia é parte integrante e fundamental do ser e estar delas no mundo.

Fazer uso de uma ferramenta digital é a maneira que encontrei para organizar esse conteúdo da sequência didática, de forma que eu consiga ter todos os alunos envolvidos na aprendizagem ativamente e, com isso, estimular que produzam resultados apropriados. O objetivo é facilitar a aprendizagem e se aproximar do perfil de educandos multimídia, que está sempre conectado a tudo, que utiliza mais o teclado e o *touch screen* do que a caneta.

Ambientes de aprendizagem virtual oferecem um jardim murado em que alunos e professores podem participar do ensino e da aprendizagem em um ambiente *on-line* seguro. Usando a função de debate *on-line* e colocando os colegas em contato direto uns com os outros, temos a oportunidade, como frisa Kress (2003), de fazer “os alunos comentarem sobre sua aprendizagem”.

Hoje, os alunos se comunicam através das redes sociais, principalmente por meio do Facebook. Percebi, então, que tinha uma incrível ferramenta para criar uma motivação necessária para despertar nos alunos a vontade em produzir textos. Os alunos acham muito mais interessante e divertido se comunicarem através das redes sociais do que da maneira tradicional que se realiza na escola.

Postar no Facebook e debater *on-line* é um fenômeno social do nosso tempo e parte da nossa cultura. Waller (2008) escreve sobre a importância de trazer a casa para a escola, observando que, fora da escola, a maioria das crianças se envolvem com uma variedade de formas culturais populares.

Entretanto, o trabalho com o Facebook não é simples, pois, junto com todas as possibilidades, vêm também algumas dificuldades e barreiras, como questões de privacidade, segurança, propagação de vírus, entre outras. Diante disso, pesquisei e encontrei uma plataforma educacional que oferece uma visualização muito parecida com o Facebook, oferecendo, então, a possibilidade de trabalhar a produção textual com meus alunos como se estivéssemos nas redes sociais. A plataforma é a Edmodo, que será apresentada na introdução da Sequência Didática de fábula que proponho como produto de intervenção desta dissertação (ANEXO A).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rever as etapas até aqui percorridas, lembro do que me levou a iniciar tal pesquisa, as razões pelas quais os alunos apresentam tanta resistência e dificuldade para produzir textos. Quando iniciei como professora de informática, notei que no decorrer da realização de algumas atividades que pediam um pouco mais de criatividade para responder a algumas questões ou que estivessem ligadas à

produção textual, os educandos apresentavam certa resistência devido à falta de repertório. Pensei, então, em alguma ferramenta que pudesse auxiliá-los não somente em minhas aulas, mas também nas atividades que realizam em sala de aula e, ainda, em suas percepções de participação na sociedade.

Os estudos nas aulas do mestrado e as reuniões de orientação me levaram a perceber que o melhor que poderia oferecer aos meus alunos era repertoriá-los e fazê-los entender que escrever textos é escrever gêneros textuais.

Partindo do pressuposto que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato que o caracteriza, e percebendo as dificuldades e, por vezes, a falta de vontade dos estudantes em produzir textos, decidi que um trabalho com o gênero discursivo e uma sequência didática sobre fábulas proporcionaria uma leitura mais dinâmica. Isso porque tratam-se de textos lúdicos, curtos e de fácil compreensão, instigando a reflexão sobre conduta e comportamento. Um elemento adicional seria o uso de uma plataforma digital intuitiva que permitisse o desenvolvimento da sequência didática sobre fábulas de maneira envolvente, divertida e participativa por parte dos alunos. Razão essa pela qual optei pela plataforma Edmodo.

Cortelazzo (2000, p. 7) diz que “ensinar é a face da responsabilidade pelo outro na educação” e “aprender é a face da responsabilidade pessoal na educação”. Trata-se de um processo que acontece por meio do diálogo, a fim de que aconteça a aprendizagem de fato. Não basta transmitir conteúdo e fazer cumprir o que determina o currículo, é preciso levar o estudante a investigar, a questionar e fazê-lo desenvolver o potencial de que dispõe. Sobre o ato de ensinar, Cortelazzo (2000, p. 7) mostra que

[...] é criar condições para que os alunos desenvolvam as condições básicas de domínio das diversas linguagens, fundamentalmente a da escrita, de modo a poder sistematizar o conhecimento e expressar tanto suas dúvidas e incertezas quanto suas descobertas e criações. É, também, ajudá-los a desenvolver a reflexão, a saber fazer as perguntas certas e ir atrás das respostas adequadas.

Diante dessa afirmação, vi a necessidade de rever minha prática como professora e de pesquisar e fundamentar o trabalho com o gênero fábula na plataforma Edmodo, realizando esta pesquisa, que passo a recapitular.

No primeiro capítulo, explicitarei a trajetória que trilhei até chegar ao magistério. Relatei algumas situações que vivenciei no início do meu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, como assumi a função de POIE e algumas situações que ocorreram no início dessa função. Coloquei também algumas situações que me incomodaram e me levaram ao encontro desta pesquisa.

No segundo capítulo, abordei o estudo realizado sobre as concepções do ensino da língua portuguesa no Brasil, alguns acompanhamentos do seu ensino, os gêneros do discurso, o trabalho com sequência didáticas e os traços discursivos do gênero fábula, visto ser este o eleito para trabalhar com meus alunos.

No terceiro capítulo, fiz uma pequena introdução da informática na educação, destacando seus usos e possibilidades, o que me indicou como esta poderia auxiliar meus alunos nas dificuldades que eles apresentaram para mim durante as aulas de informática educativa.

Essa pesquisa me mostrou que, quando estamos mergulhados em estudar uma parte de alguma dificuldade que apresentam nossos alunos, sem percebermos, estamos, na realidade, resolvendo várias outras questões. Realizar essa investigação me fez voltar o olhar a todas as habilidades que meus estudantes podem desenvolver antes de produzirem um texto e o quanto é importante terem suas dificuldades respeitadas. Com certeza, meu desempenho profissional foi transformado, pois me debruçar sobre esta pesquisa me mostrou que, por muitas vezes, achamos que é o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade, mas, na verdade, talvez ele não tenha sido repertoriado de maneira correta. Destaco, também, a importância do professor estar em constante formação.

No quarto capítulo, mostrei o percurso desta pesquisa, a metodologia utilizada, apresentei os sujeitos que participaram da mesma e o questionário que utilizei para identificar os pontos nos quais os alunos apresentavam maior defasagem relacionadas ao gênero textual fábula.

No quinto capítulo, analisei e interpretei os dados das entrevistas realizadas com os alunos e, por meio de uma abordagem qualitativa baseada na análise de conteúdo, foi possível detectar que os alunos escreviam apenas para cumprir uma tarefa que eu estava pedindo que realizassem. Faltava um objetivo para a escrita, não demonstravam segurança ao responderem as questões. Ficou evidenciada a

falta de conhecimento mais aprofundado sobre o que estavam escrevendo, pois, nas respostas, atribuíam às fábulas muitas características dos contos de fadas.

A partir da análise dos dados, foi possível desenvolver uma proposta de intervenção que desse ao aluno a possibilidade de, realmente, produzir textos significativamente (ANEXO A). Ou seja, elaborei uma sequência didática sobre o gênero fábula em vários módulos na plataforma Edmodo, na qual trabalho aspectos relacionados tanto à socio-história do gênero quanto características narrativas e estilísticas dele.

Essa pesquisa me mostrou a importância da realização de um trabalho que realmente mostre ao aluno um suporte para que ele possa entender a estrutura da construção de um texto, dependendo do gênero a que ele pertence.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; PEROSA, G.S. Exclusão escolar e formação do magistério: Notas de pesquisa sobre uma relação não necessária. In: Anais da XXII Reunião anual da Anped, Caxambu, out. 1999, p. 1-14 (CD-Rom).

ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação professores**. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
Andrade, albuquerque lima, 1993

BAGNO, M. **Fábulas Fabulosas**: práticas de leitura e escrita. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2006.
Bakhtin, 1984

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARANAUSKAS, C. *et al.* Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999,

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012, 358 f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um Manual Prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.
Bezerra, 2008

_____. Os PCNs de Língua Portuguesa : revista eletrônica ABRALIN, v. 38, n. 36, 2005.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, F. F. V.; SAMPAIO, M. L. P. Gênero Digital: A Multimodalidade Ressignificando o Ler/Escriver. **Signo**. v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita**: A produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMG; INEP; MEC, 2000.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. 4. ed. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELAZZO, I. B. C. **Ensinar e aprender**: As Duas Faces da Educação. 2000, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <
<http://www.boaaula.com.br/iolanda/tese/ensinar.htm>>. Acesso em: 13 set. 2017.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004,

ECO, U. From Internet to Gutenberg. Palestra apresentada na Italian Academy for Advanced Studies in America em 12 de novembro de 1996.

FREIRE, F. M. P. *et al.* A Implantação da Informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo. **Revista Brasileira de Informática na educação**, n. 3, p. 1-20, 1998.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002,

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. São Paulo: FEUSP, 1997.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

Kleiman, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. F. **Desvendando os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LE MOS, C. T. G. **Redações de vestibular**: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa, n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté, SP: Cabral, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequências didáticas para produção escrita na escola: um registro de práticas bem sucedidas no ensino fundamental e médio. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. (inédito).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.; ROJO, R. Coleção explorando o ensino: **Língua portuguesa** – ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 146-225.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002,
MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua Portuguesa em debate**. Conhecimento e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 87-111.

MASSETO, T. M. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Editora Papirus, 6. ed. Campinas: 2003,

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2002.
Moran, 2015

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

NICOLODI, S. T.; NUNES, A. L. R. Globalização e educação: elementos para repensar a atuação do professor face às mudanças tecnológicas no atual contexto. **Revista Educação**, v. 25, n. 01, p. 44-000, 2000.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 23, p. 51-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez./1977.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, n. 2, p. 31-41, 1996.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
Pérez Gómez (2003)

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO; CORDEIRO, 2004

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Sergio Roberto Costa (Praticando os Pcms pag82)

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, jan./jul. 1999.

SKINNER, B. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília, DF: editora. 1978.

SKINNER, B. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder/EDUSP. 1972.
Soares, 1995

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research settings.** Cambridge, Cambridge University Press. p. 1-65, 2000.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa para a distância. In: Reunião Anual Da Anped, 26. Poços de Caldas: PUC/PR, 2003.

VALENTE, J. A. (Ed.) Os diferentes usos do computador na educação. In: _____. Computadores e conhecimento – repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

VALENTE, J. A. Uso da internet em sala de aula. **Educar**, n. 19, p.131-146. Curitiba, 2002.

VALENTE, J.A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.

VIEIRA, A. T. *et al.* Gestão Educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

XAVIER, A. C. S. Hipertexto e Pós-Modernidade. **Revista Investigações: Linguística e Teoria literária.** v. 16, n. 2, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS



CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, responsável pelo menor _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**, desenvolvido por Lucilene Costa Ribeiro, orientada pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos propósitos estritamente acadêmicos do estudo, que têm por objetivo desenvolver uma proposta de intervenção nas atividades desenvolvidas nas aulas de Informática Educativa, em especial, na utilização de Produção de Textos.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br)

Santos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável pelo menor participante do projeto:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº _____

Assinatura do pesquisador:

Nome: Lucilene Costa Ribeiro

R.G. nº 24.324.791-6

ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA “GÊNERO NARRATIVO FÁBULA PARA A PLATAFORMA DIGITAL EDMODO”

Sujeito: Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Local: Escola da rede municipal da cidade de Santos

INTRODUÇÃO

A escolha desta linha de pesquisa justifica-se pelo fato de trabalhar como professora orientadora de informática educativa (POIE) e acompanhar de perto as dificuldades de alguns alunos, durante atividades realizadas em minhas aulas, especificamente na produção textual. Esses alunos não realizam a atividade de forma ampla e produzem aleatoriamente, respondendo apenas a perguntas isoladas, como “Quem são os personagens da história?”, “Que personagem fez tal coisa?”.

Diante dessa situação, me propus a pesquisar uma intervenção pedagógica que os auxiliasse a superar tais dificuldades, entendendo que meu papel como professora é ajuda-los a ampliarem seus conhecimentos, neste caso específico, auxílio para a produção textual, sem que fiquem somente preocupados com a nota final. Possibilitar que entendam a necessidade de estarem bem repertoriados e como se estrutura um gênero, para que, então, possam produzi-lo.

Consciente da necessidade de experimentação constante que exige minha prática pedagógica, me matriculei no mestrado profissional de Práticas Docentes no Ensino Fundamental, o que possibilitaria reavaliar minha prática diária e fundamentar uma pesquisa que pudesse contribuir com as necessidades dos meus alunos em produção textual.

Estruturei, então, uma pesquisa em cinco capítulos, na qual relatei uma parte da minha caminhada pedagógica até chegar ao mestrado, alguns estudos relacionados ao ensino da língua portuguesa, as contribuições da informática na educação, a realização de um questionário estruturado para avaliar ou ter noção do conhecimento dos alunos em relação ao gênero discursivo e, por fim, uma análise dos dados encontrados.

A partir da análise do material, percebi que o gênero seria a melhor estratégia para sanar as dificuldades já relatadas dos alunos em produção textual e do trabalho

que realizo como professora de informática educativa. Entendi que o melhor seria a realização de uma sequência didática em uma plataforma digital.

Ao avaliar qual seria o melhor gênero para ser trabalhado com eles, optei pelas fábulas por serem textos, geralmente, curtos e de fácil entendimento para a faixa etária do 4º ano do Ensino Fundamental.

Nesse produto, farei uma sequência didática voltada para um ambiente virtual, a plataforma Edmodo, por módulos previstos a serem realizados durante um semestre, tendo em vista que cada turma tem uma aula semanal no laboratório de informática. As atividades propostas são voltadas para a produção escrita, permitindo ao aluno inserir imagens, sons, movimentos e compartilhar essa produção virtualmente, sem a necessidade de impressão. Proporciona-se com isso maior motivação e sentido ao aluno para a realização da produção textual. Entre os elementos principais, a proposta é um trabalho com reconhecimento e sócio-história do gênero, título, personagens, narrador, tempo, espaço, ação e moral da história.

A fábula é muito versátil, pois permite várias maneiras de se abordar determinado assunto. Comumente tem animais como personagens e trabalham a ideia de características relacionadas ao comportamento humano, como inveja, preguiça, competição etc.

A partir das pesquisas realizadas sobre gênero, tem se percebido que o trabalho com sequência didática auxilia o aluno a dar conta dessas questões, visto que a maneira como vinha sendo trabalhada era descontextualizada ou simplesmente mero reforço de questões linguísticas. O objetivo é que o aluno dê conta de todas as facetas do trabalho com gênero, como a leitura e a produção de texto, ampliando a capacidade linguística.

Diferentemente do que acontece nos livros didáticos, que são apresentados diversos gêneros textuais, de forma concisa e vaga, a sequência didática visa ampliar o conhecimento através de todas as características, fazendo com que o aluno compreenda que cada gênero possui particularidades, apesar de alguns compartilharem similaridades.

Com a utilização do computador, é possível dinamizar o processo de ensino-aprendizagem com aulas mais criativas, motivadoras e que despertem nos alunos a curiosidade e a vontade de aprender. Possui grande possibilidade de ser um

instrumento utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada. Além disso, o computador incorpora vários recursos tecnológicos.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) não são vistas somente como facilitadoras, mas, também, como indutoras cognitivas de alteração da cultura e do processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas como essas novas tecnologias têm afetado a sociedade educacional é permitindo o surgimento de um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira.

Esse produto tem como objetivo avaliar como o trabalhado com o gênero fábula, a partir de uma sequência didática mediada pelo uso das TICs, pode ser um instrumento para a resolução dos problemas de competência ou dificuldade de produção textual de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Saber das dificuldades é fácil, o desafio está em encontrar as possibilidades de cada um e incentivá-los a evoluir na construção do conhecimento. Trabalhar com crianças com dificuldades na produção de textos tem instigado a busca por respostas e por possíveis meios de melhorar essa situação.

Como referencial teórico para a abordagem deste trabalho, serão utilizados os PCNs de Ensino Fundamental que preconizam a leitura e produção de textos, a partir de gêneros textuais, pressupondo que o trabalho desenvolvido nas séries iniciais é a base para os conhecimentos que serão ampliados nos estudos subsequentes. Os PCNs de língua portuguesa estão fundamentados, basicamente, na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolve o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos dos quais já participam e para participar de novos. O trabalho com a língua portuguesa, portanto, deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

A partir das propostas de Schneuwly e Dolz (2004), que tomam como critérios os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem, propõem-se cinco grupos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever).

Considerando os multiletramentos, a partir da concepção de Rojo (2000), como a consideração de práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada tradicionalmente considerada pela escola, o papel dos gêneros tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa. Em vista disso, passaram a nortear o ensino da língua, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de texto.

Os gêneros textuais (discursivos) são os que melhor servem para contextualizar a realidade pedagógica que se exige nesta nova realidade político-social. Tomaremos como base teórica Bakhtin (1992, p. 280), que diz “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Necessita-se de um redirecionamento do trabalho com textos através de estratégias relacionadas com as novas possibilidades múltiplas de gêneros, inclusive os digitais, as quais possibilitem mesclar o oral, o escrito e o imagético.

A falta de estímulo de ler e escrever pode estar diretamente relacionada à abordagem pedagógica praticada pela escola, possivelmente de mera decodificação de signos e frases descontextualizadas. Brito e Sampaio (2013) chamam a atenção para a urgência do emprego das diversas mídias e múltiplas linguagens.

Segundo Marcuschi (2008, p. 27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet”. Isso justifica o fato de presenciarmos, hoje, o surgimento de múltiplos e variados gêneros transmutados de outros, inclusive os chamados “gêneros digitais” ou “emergentes”. Para Marcuschi (2000), é natural que haja adaptações, renovações e multiplicações dos gêneros, a depender de fatores diversos sociotecnológicos.

Os meios eletrônicos propiciam, desse modo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem e palavra em um mesmo espaço virtual. O conceito de texto, então, passou a ser de um elemento diverso, plural, em outra palavra, multimodal. Nesse contexto, temos blog, Twitter, e-mail, Facebook, WhatsApp, entre tantas outras possibilidades de gêneros que emergem a cada dia na combinação de

textos verbais com não verbais. O trabalho de sala de aula com o devido uso de TICs ganha agilidade, motivação e qualidade, ressignificando o ato de escrever/ler.

Xavier (2003) expõe que a escola é elemento ativo quando se pensa nas formas de aprendizagem e renovação. Portanto, para êxito no emprego das inovações trazidas pelas novas tecnologias aplicáveis ao ensino, o autor reafirma que é preciso pensar no professor como elemento mediador desse processo. Porém, no Brasil, tal evolução se dá ainda de forma lenta e gradual, exigindo atitudes mais urgentes e eficientes no que tange à necessidade de o país não estagnar em seu processo evolutivo e competitivo, no mundo globalizado. Eis aí, a nosso ver, o paradoxo principal: a realidade que se impõe através das TICs e a realidade dos docentes no país, conhecida por todos.

MÉTODO

A partir do que se é realizado como POIE no desenvolvimento do trabalho no laboratório de informática, tendo como base algumas das diretrizes de ação pedagógica da função – a valorização dos saberes e desenvolvimento das potencialidades dos educandos, tendo como pilares a compreensão, experimentação, colaboração e a capacidade de construir conhecimentos, a criação de ambiente estimulador e colaborativo com estratégia diversificada no trabalho com projetos didáticos –, iniciaremos com um diagnóstico revelador dos problemas e dificuldades dos alunos em produção textual. A partir disso, trabalharemos com uma sequência didática organizada em uma plataforma digital em torno do gênero textual fábula obedecendo ao esquema descrito por Dolz (2004), que opera com atividades isoladas nas quais o mais importante é a ordem, o planejamento do professor e a série de exercícios e atividades que articulam o trabalho do aluno pensando na progressão da aprendizagem, o que os ajuda a compreenderem ou escreverem melhor um texto.

Após a realização das estratégias citadas, trabalharemos a produção em um ambiente virtual, a plataforma Edmodo, muito parecida com o Facebook, ambiente de conhecimento familiar para a maioria dos alunos, fato que estimula a aprendizagem. Essa plataforma permite ao aluno inserir imagens, sons, movimentos e compartilhar a produção virtualmente, sem a necessidade de impressão. Damos

com isso uma maior motivação e sentido ao aluno para a realização de produção textual.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Três eixos organizam o trabalho.

1. CARACTERÍSTICAS DOS MÓDULOS E DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

1.1 MÓDULO DIDÁTICO 1: LEITURA DO GÊNERO A SER PRODUZIDO PARA CONHECIMENTO DE SUAS PROPRIEDADES DISCURSIVAS, TEMÁTICAS E COMPOSICIONAIS

O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto, a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual.

Por características discursivas de uma forma não teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e, minimamente, suficiente para o trabalho pedagógico, podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Como? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu esse texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas

(um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal).

Um projeto, isoladamente, não vai transformar o aluno em um leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero.

A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito. No ensino tradicional de redação, o educando, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias ideias e opiniões. A redação a partir de gêneros discursivos exige obter informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo, porque sua produção irá circular, de fato.

1.2 MÓDULO DIDÁTICO 2: PRODUÇÃO ESCRITA

O segundo módulo didático, de produção escrita, pode ser desenvolvido com os alunos organizados em pequenos grupos. Isso favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras vantagens.

É preciso, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade.

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e, até mesmo, outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica. A intervenção do professor em outros níveis de domínio da escrita, o gramatical, de organização de parágrafos, de coesão textual, de adequação vocabular é previsto nessa fase. Refação do texto e

mais uma revisão colaborativa são necessárias. Para alguns alunos, uma terceira refeição pode ser recomendada.

Essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguísticas, em outros momentos de aula

1.3 MÓDULO DIDÁTICO 3: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Divulgação ao público das produções dos alunos, de acordo com a forma típica de circulação do gênero, requer algumas providências, como montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo. É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribui muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA PLATAFORMA

O trabalho que será descrito foi pensado originalmente para a plataforma Edmodo, que pressupõe ser uma plataforma de estudos com recursos intuitivos. Nela é possível criar grupos (salas de aula), atribuir lições de casa, agendar testes e acompanhar o rendimento de cada aluno. Tais recursos possibilitam ao professor total controle de sua sala de aula digital com ferramentas que lhe permitem gerenciar quem pode participar dos grupos e monitorar as atividades dos membros, também oferecendo aos alunos maneiras de se envolver, se expressar e participar.

Figura 1 – Logo da plataforma Edmodo



Fonte: Site oficial. Disponível em: < <https://www.edmodo.com/?language=pt-br>>. Acesso em: 10 ago. 2018

Na plataforma, é possível postar tópicos para discussão, realizar enquetes e premiar com medalhas, para estimular a comunicação e socializar o aprendizado. O ensino ocorre dentro e fora da sala de aula, uma vez que pode ser utilizado em dispositivos móveis com aplicativos disponíveis para iPad, Android, iPhone e Windows.

Abaixo fiz apenas uma colagem dos módulos, mas, na plataforma, eles são dinâmicos e interativos, permitindo ao aluno diversas maneiras de consulta ou de retomarem alguma explicação a qualquer momento da realização da atividade, se tiverem alguma dúvida.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS

Você já deve ter percebido que existem várias maneiras (tipos) de escrever um texto. Às vezes, pode parecer fácil escrever uma receita, regra de algum jogo, mas, quando você deve escrever uma história, a situação pode ficar um pouco mais difícil. Foi por isso que pensei em uma sequência didática com algumas atividades que podem contribuir muito com essa questão.

Na nossa vida, em qualquer situação – namorar, brigar, defender nossos direitos –, precisamos ter domínio da linguagem, ler e escrever bem. E dominar significa saber como os textos são organizados, para que servem etc.

As atividades aqui propostas foram organizadas para que você possa aprender um pouco mais do que você já sabe e, principalmente, fazer você pensar. Nas atividades que iremos realizar, você não precisa acertar sempre, pois aprender alguma coisa não precisa ser chato. Exige um pouco de esforço, mas vale a pena.

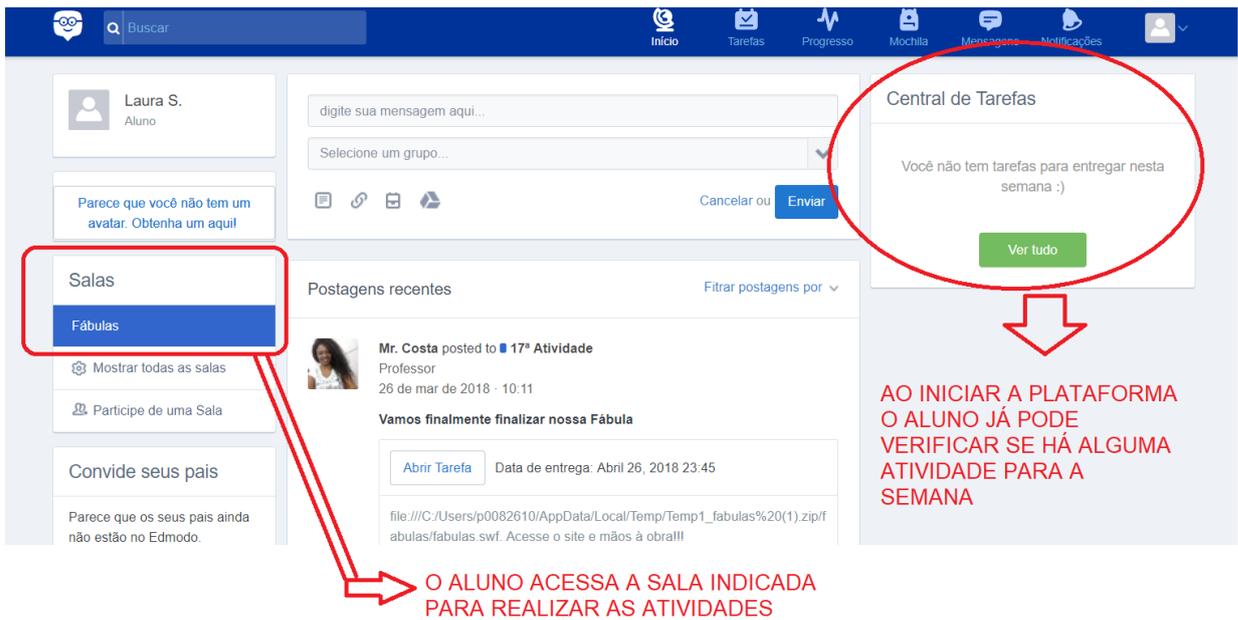
No final da realização das atividades, vamos verificar se conseguimos criar nossa própria fábula e, juntando todas, criaremos um livro virtual das fábulas produzidas. O que acha? Incrível, né?

Farei uma colagem das telas que são apresentadas para o aluno e suas possibilidades de envio das tarefas para a plataforma. Ao final da sequência de atividades, farei a colagem das telas de acompanhamento do progresso de evolução dos alunos e as possibilidades existentes na plataforma para o professor realizar as avaliações.

3.2 MÓDULO 1 – RECONHECENDO FÁBULAS

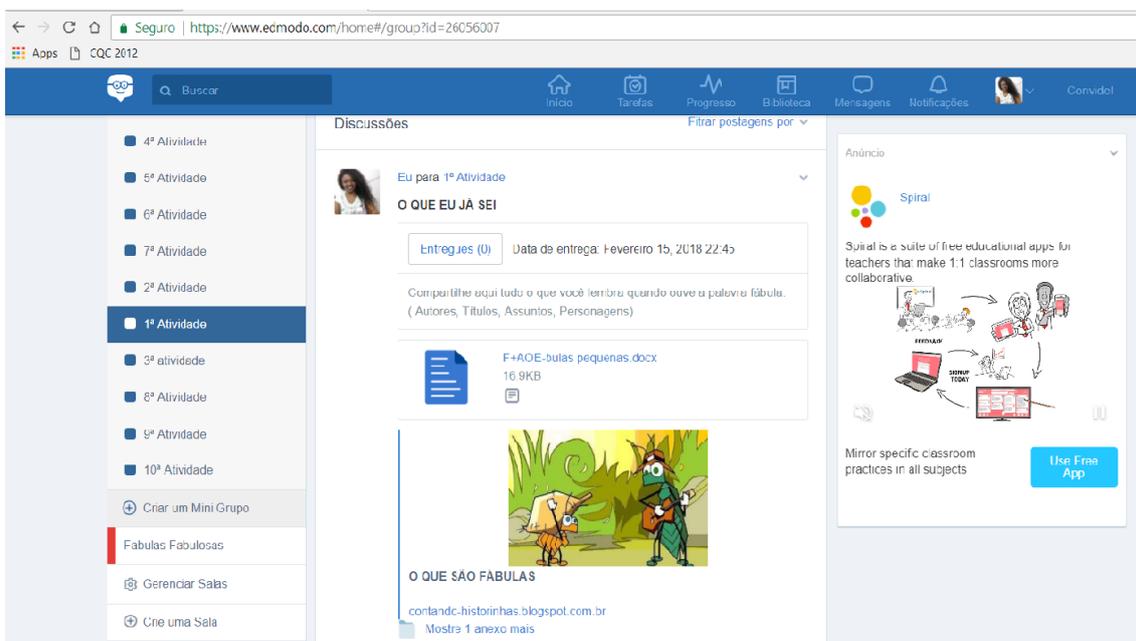
- Apresentação da proposta

Conversa em roda explicando o projeto e a proposta aos alunos.



1ª ATIVIDADE

Compartilhe aqui tudo o que você lembrar quando ouvir a palavra fábula. Link colocado no final da página como apoio para responder as questões <http://contando-historinhas.blogspot.com.br/2008/05/o-que-so-fbulas.html>



Registre no espaço abaixo tudo o que vocês lembram quando ouvem a palavra fábula (autores, títulos de livros ou de histórias, assuntos, personagens etc.)

Discussões Filtrar postagens por ▾

 **Mr. Costa** posted to **1ª Atividade**
Professor
13 de dez de 2017 · 15:00

O QUE EU JÁ SEI

[Abrir Tarefa](#) Data de entrega: Fevereiro 15, 2018 22:45

Compartilhe aqui tudo o que você lembra quando ouve a palavra fábula.
(Autores, Títulos, Assuntos, Personagens)

 **F+AOE-bulas pequenas.docx**
16.9KB
[Adicionar à Mochila](#)



O QUE SÃO FÁBULAS

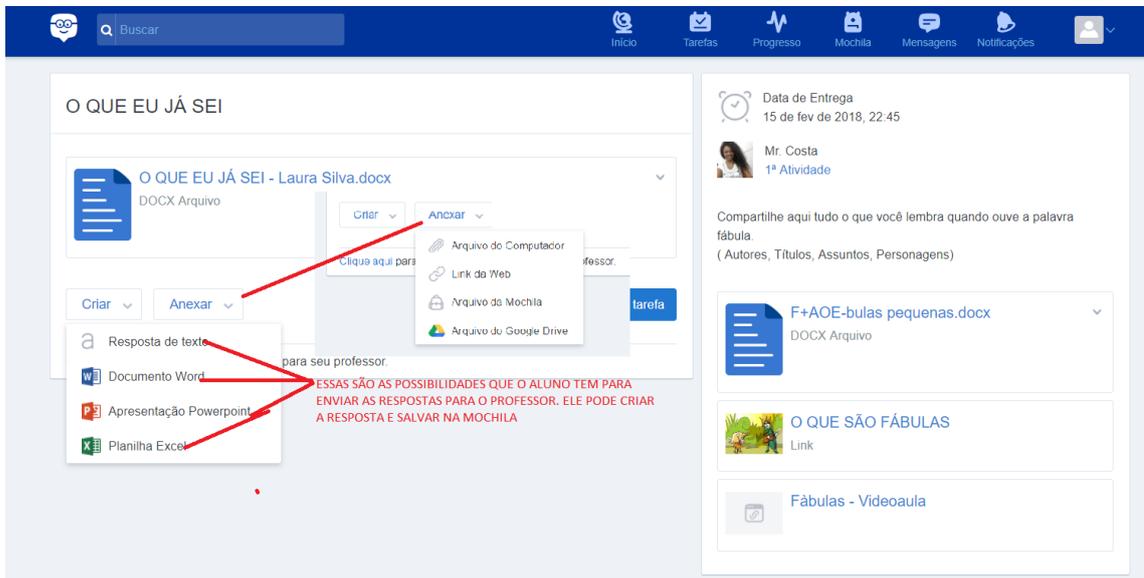
contando-historinhas.blogspot.com.br [Adicionar à Mochila](#)

Mostre 1 anexo mais

VISÃO DA TELA PELO ALUNO

Edmodo interface showing the student view of the assignment. The top navigation bar includes Inicio, Tarefas, Progresso, Mochila, Mensagens, and Notificações. The main content area displays the assignment title "O QUE EU JÁ SEI" and the prompt: "Seu trabalho está em branco. Clique abaixo para adicionar uma resposta de texto ou para anexar arquivos." Below the prompt are buttons for "Criar", "Anexar", and "Entregar tarefa". A red circle highlights the "Entregar tarefa" button. Another red circle highlights the "Data de Entrega em um mês" information. A third red circle highlights the link "Clique aqui para enviar um comentário para seu professor." The footer contains copyright information and various links.

2ª ATIVIDADE



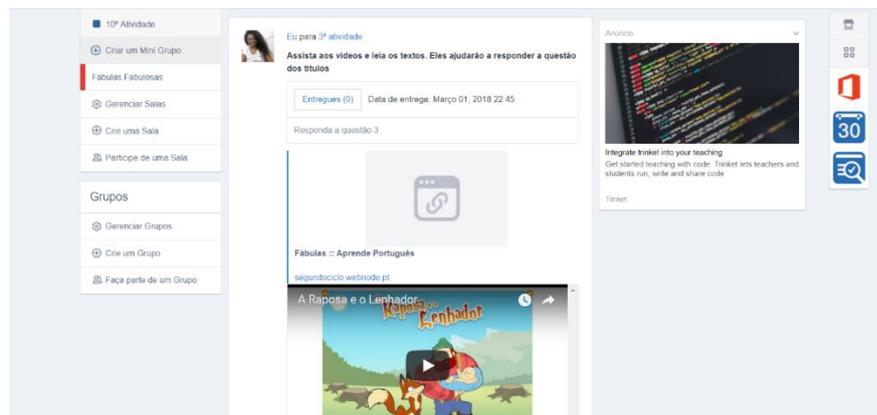
Da lista dos títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são de fábulas. Assista aos vídeos e leia os textos, eles ajudarão a responder essa questão.

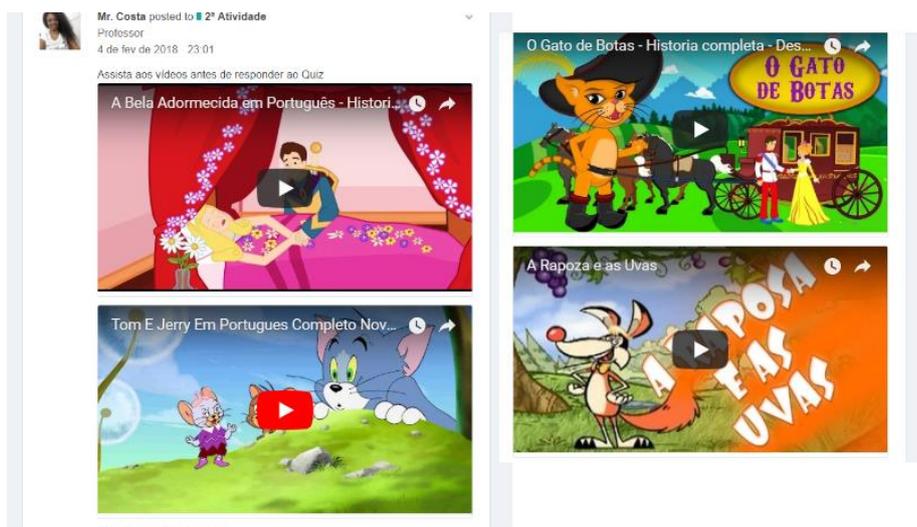
O Gato de Botas

A Bela Adormecida

Tom e Jerry

A raposa e as uvas





Mr. Costa posted to 2ª Atividade
Professor
4 de fev de 2018 23:01
Assista aos vídeos antes de responder ao Quiz

2ª Atividade
Vence em fev 22, 2018 @ 10:45 PM

Mostrando: Todos

2ª Atividade

- Diomar Costa
- Lu R.
- Gerson T. dos Santos
- Laura Silva
- Luciene Silva

Laura Silva
Tempo Utilizado: 1:00:00 | Entregue 6 agosto, 2018 @ 7:46 PM
Avaliado | Excluir

0/10
Total De Pontos:

1 Perguntas não respondidas Total de perguntas: 10 pontos

Da lista dos títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são de fábulas

A O Gato de Botas

B A Bela Adormecida

C Tom e Jerry

D A raposa e as uvas

Resposta Correta

Após a realização da atividade, realizar uma roda de conversa perguntando aos alunos por que escolheram aquela resposta, se também tem animais em outras histórias.

3ª ATIVIDADE

Na plataforma, vá em biblioteca e leia textos que são fábulas e responda quais dos três títulos são fábulas.

TEXTO A

Era uma vez uma linda menina.

Certo dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para a sua avó, que morava do outro lado do bosque.

A linda menina estava caminhando pelo bosque quando encontrou o lobo.

– Aonde vai chapeuzinho? Perguntou o lobo.

– Na casa da vovó, levar uma cesta de doces. Respondeu.

– Muito bem, boa menina, por que não leva flores também?

Enquanto a menina colhia as flores, o lobo correu para a casa da vovó. Bateu a porta e, imitando a voz de sua neta, pediu para entrar.

Assim que entrou, deu um pulo e devorou a vovó inteirinha, depois colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho.

Quando a menina chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.

– Vovó, que orelhas grandes! Disse Chapeuzinho.

– É para te ouvir melhor. Disse o lobo.

– Que olhos enormes, vovó!

– É para te ver melhor.

– Que nariz comprido!

– É para te cheirar.

– E essa boca vovozinha, que grande!

– É pra te devorar!

Então, o lobo pulou da cama e correu para pegar a menina. Um lenhador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era.

O lobo tentou fugir, mas o lenhador atirou e matou o lobo. A menina apareceu e disse que o lobo havia engolido a vovó. O lenhador abriu a barriga do lobo e tirou a vovó sã e salva.

TEXTO B

Domingo no circo! Não há nada mais divertido.

Quando eu era criança, lembro que, desde cedo, eu já ficava esperando o almoço, parecia não chegar nunca! Depois vinha a sesta e, lá pela três da tarde, meu pai se levantava e dizia:

– Bom, bom, será que alguém quer dar um passeio?

Era o sinal. Eu e minha irmã corríamos para tomar banho, minha mãe nos vestia com as melhores roupas e lá íamos nós, contentes da vida!

O meu número preferido era o dos trapezistas. Eles voavam de um lado para o outro, parecendo pássaros, e o público todo ficava olhando aqui de baixo, de boca aberta.

Quando o espetáculo terminava, ainda tinha a pipoca a caminho de casa.

TEXTO C

Todos os dias, um jovem pastor levava um rebanho de ovelhas às montanhas perto da aldeia.

Um dia, por brincadeira, ele correu de lá de cima gritando:

– Um lobo! Um lobo!

Os habitantes da aldeia trataram de apanhar pedaços de pau para caçar o lobo. E encontraram o pastorzinho às gargalhadas, dizendo:

– Eu só queria brincar com vocês!

E vendo que a brincadeira realmente assustava os aldeões, gritou no dia seguinte:

– Um lobo!

E, novamente, os moradores da aldeia trataram de apanhar suas armas de madeira.

Tantas vezes o fez que a gente da aldeia não prestava mais atenção aos seus gritos.

Mais uns dias e ele volta a gritar:

– Um lobo! Um lobo! Socorram-me!

Um dos homens disse aos outros:

– Já não acredito. Ele não nos engana mais.

E era, de fato, um lobo que dizimou todo o rebanho do pastorzinho.

Ninguém acredita em um mentiroso, mesmo quando ele diz a verdade.

Por que você acha que o texto ou os textos que você assinalou são fábulas?

Mr. Costa posted to 3ª atividade
Professor
11 de fev de 2018 · 16:40

Assista aos vídeos e leia os textos. Eles ajudarão a responder a questão dos títulos

Entregues (0) Data de entrega: Março 01, 2018 22:45

Responda a questão 3

Fábulas :: Aprende Português
segundociclo.webnode.pt

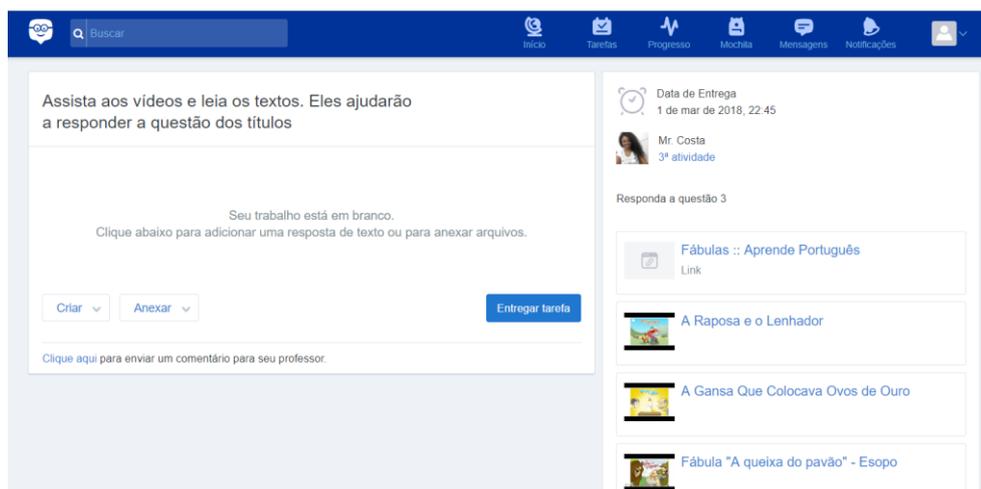
LINK PARA PÁGINA COM VÁRIAS FÁBULAS NÃO COMUMENTE TRABALHADAS EM SALA

Fábulas :: Aprende Português
segundociclo.webnode.pt

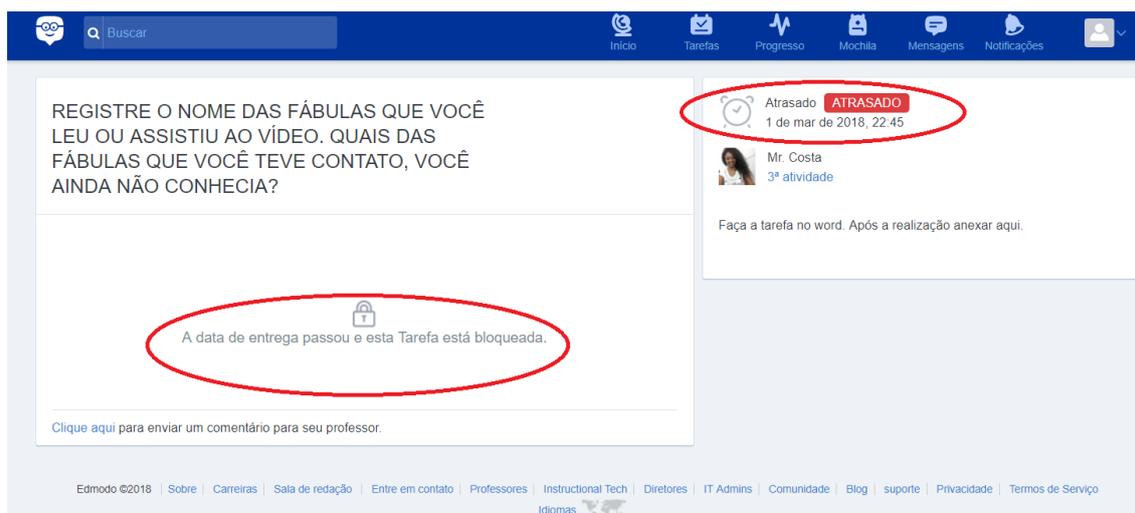
A Raposa e o Leñador
Koposa e o Leñador

Mostre 4 mais anexos

LINK COM MAIS QUATRO VÍDEOS!
A GANSA QUE COLOCAVA OVOS DE OURO
A QUEIXA DO PAVÃO
O LOBO E O CORDEIRO
A RAPOSA E A CEGONHA



Registre o nome das fábulas que você leu ou assistiu ao vídeo. Quais das fábulas que você teve contato, você ainda não conhecia?



4ª ATIVIDADE

Agora que você leu e assistiu a algumas fábulas, indique as características que se repetem nessas histórias (se precisar, pode retornar aos vídeos ou aos textos para lembrar).

De todas essas fábulas, qual a que você achou a mais interessante? Reescreva no espaço abaixo (lembre-se de tentar manter as características de uma fábula). Escolha uma imagem ou, se preferir, crie uma no Paint e coloque na sua história.

3.3 MÓDULO 2 – CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE AS FÁBULAS

5ª ATIVIDADE

Você sabe de onde vêm as fábulas?

Link do histórico sobre fábulas
(<http://confabulandonaalfabetizacao.blogspot.com.br/p/de-onde-surgiram-as-fabulas.html>)

Agora que já conhece algumas coisas sobre as fábulas, responda:

Você considera as fábulas histórias curtas ou longas?

Circule as personagens que são mais frequentemente utilizadas em uma fábula:

Homens Mago Dragão Animais Príncipe
Detetives Reis Fada Objetos Plantas

The screenshot shows a quiz interface with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar contains the title 'TEMA E ORIGEM', a deadline 'Vence em mar 15, 2018 @ 11:45 PM', a filter 'Mostrando: Todos', and a list of users including '5ª Atividade', 'Diomar Costa', 'Lu R.', 'Gerson T. dos Santos', 'Laura Silva', and 'Lucilene Silva'. The main content area shows the user 'Diomar Costa' with a score of '0/20' and a time used of '1:00:00'. The question is 'CIRCULE AS PERSONAGENS QUE SÃO MAIS FREQUENTEMENTES UTILIZADOS NUMA FÁBULA'. The options are: A) HOMENS MAGO, B) DETETIVES REIS, C) DRAGÃO FADA, D) ANIMAIS OBJETOS (highlighted in green with 'Resposta Correta' label), and E) PRÍNCIPE PLANTAS.

Qual das alternativas abaixo você acha que tem a ver com o tema das fábulas?

- a) Contar a origem das coisas do mundo.
- b) Falar sobre certas atitudes humanas.
- c) Propor a solução de enigmas, crimes ou mistérios.

The screenshot shows a user interface for a quiz. At the top, there is a navigation bar with icons for Inicio, Tarefas, Progresso, Biblioteca, Mensagens, and Notificações. The user's name, Diomar Costa, is displayed in the top right corner. The main content area shows a question titled "TEMA E ORIGEM" with a score of 0/20. The question asks: "QUAL DAS ALTERNATIVAS ABAIXO VOCÊ ACHA QUE TEM A VER COM O TEMA DAS FÁBULAS?". Three options are listed: A) Contar a origem das coisas do mundo, B) Falar sobre certas atitudes humanas (marked as "Resposta Correta"), and C) Propor a solução de enigmas, crimes ou mistérios. A red arrow points to the question number 2, with a note: "INDICAÇÃO DE QUE SÃO DUAS QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS".

6ª ATIVIDADE

Vamos conhecer alguns fabulistas. *Links* sobre a vida de alguns fabulistas.

Nessa aula a professora realiza a leitura da vida de Esopo.

Todas as histórias são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem. Por meio da leitura e do estudo dessas histórias, podemos conhecer um pouco os valores dessas sociedades, ou seja, aquilo que as pessoas acreditavam ser o melhor modo de agir para viver em sociedade.

Faça uma pesquisa sobre a vida dos fabulistas Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato.

The screenshot shows a navigation menu on the left with activities 1 through 17. The 6th activity is selected. The main content area displays a discussion post by 'Mr. Costa' titled 'FABULISTAS'. The post text includes: 'FAÇA UMA PESQUISA SOBRE A VIDA DOS FABULISTAS ESOPHO LA FONTAINE MONTEIRO LOBATO'. Below the text is a date '03/22/2018' and a time '11:45 PM'. There are 'Cancelar ou Salvar' buttons at the bottom of the post editor.

7ª ATIVIDADE

Percebendo diferentes intenções.

The screenshot shows the 8th activity selected in the navigation menu. A discussion post by 'Mr. Costa' titled 'Versão' is visible. The post includes a link 'tinyurl.com' and an avatar of a girl with headphones. A red box highlights the link, and a red arrow points to it with the text: 'QUANDO O ALUNO CLICA NO LINK O AVATAR FAZ A EXPLICAÇÃO DO QUE É VERSÃO CRIEI O AVATAR E GRAVEI COM A MINHA VOZ'.



Foi criado um avatar no site voki.com contando esse trecho:

Como vimos anteriormente, quem conta ou escreve uma fábula tem alguma intenção, seja ensinar, aconselhar, convencer, divertir ou criticar. Além disso, uma mesma história pode ser contada ou escrita de muitos modos diferentes, é o que chamamos de versão. Assim, os fabulistas podem contar uma mesma história para pessoas diferentes, em um tempo diferente, de modo diferente e com intenções também diferentes.

Vamos conferir essas informações trabalhando com a fábula *A cigarra e a formiga*. A primeira versão está na íntegra, isto é, não falta uma palavra, e é atribuída a Esopo; as outras duas são trechos das recriações de Monteiro Lobato.

Buscar

Início Tarefas Progresso Biblioteca Mensagens Notificações Convidel

Gerenciar Grupos

Crie um Grupo

Faça parte de um Grupo

Escreva uma resposta...

Mr. Costa posted to 8ª Atividade

Professor

11 de fev de 2018 · 22:16

PERCEBENDO DIFERENTES INTENÇÕES

Vamos conferir essas informações trabalhando com a fábula A cigarra e as formigas.

04/05/2018 11:45 PM

Versão A.docx
29.4KB

TRECHO DAS VERSÕES DE MONTEIRO LOBA...
15.1KB

Cancelar ou Salvar

Versão A – A cigarra e a formiga



No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: “Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?”. A cigarra respondeu: “Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente”. E as formigas, rindo, disseram: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

A fábula mostra que não se deve negligenciar nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos.

Fonte: ESOPPO. Fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994

Qual era a intenção de Esopo ao contar a fábula *A cigarra e a formiga*?

- a) Fazer as pessoas desistirem de cantar e dançar.
- b) Aconselhar as pessoas a fazerem o que é importante para elas mesmas, senão podem se ver em apuros depois.
- c) Convencer as pessoas de que não devem ser egoístas.

Intenções
Vence em abr 5, 2018 @ 11:45 PM

Mostrando: Todos

8ª Atividade

Diomar Costa

Lu R.

Gerson T. dos Santos

Laura Silva

Lucilene Silva

Diomar Costa
Tempo Utilizado: 1:00:00 | Entregue 12 fevereiro, 2018 @ 12:39 AM
Avaliado | Excluir

0/102
Total De Pontos:

1 2 3 4 5

Perguntas não respondidas

Total de perguntas: 40 pontos

Qual era a intenção de Esopo ao contar a fábula A cigarra e a Formiga?

A Fazer as pessoas desistirem de cantar e dançar

B Aconselhar as pessoas a fazer o que é importante para elas mesmas, senão, podem se ver em apuros depois.

Resposta Correta

C Convencer as pessoas de que não de deve ser egoísta.

Comentários

Qual trecho da fábula ajudou você a assinalar a resposta da questão anterior?

Intenções
Vence em abr 5, 2018 @ 11:45 PM

Mostrando: Todos

8ª Atividade

Diomar Costa

Lu R.

Gerson T. dos Santos

Laura Silva

Lucilene Silva

Diomar Costa
Tempo Utilizado: 1:00:00 | Entregue 12 fevereiro, 2018 @ 12:39 AM
Avaliado | Excluir

0/102
Total De Pontos:

1 2 3 4 5

Perguntas não respondidas

Total de perguntas: 10 pontos

Que trecho da fábula ajudou você a assinalar a resposta da questão anterior?

Resposta incorreta

Comentários

Os alunos só serão capazes de ver os comentários e as reações se eles tiverem acesso para ver os resultados

Trecho das versões de Monteiro Lobato:

Monteiro Lobato reescreveu a fábula *A cigarra e a formiga*, dando a ela dois finais diferentes.

Versão B – A cigarra e a formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique... aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!, exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Versão C – A cigarra e a formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo. A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la

desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse. Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!

– Cantava? Pois dance agora... – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela? Os artistas – poetas, pintores e músicos – são as cigarras da humanidade.

Fonte: <http://br.geocities.com/turmadajuli/historias.htm#lobato>

8ª ATIVIDADE

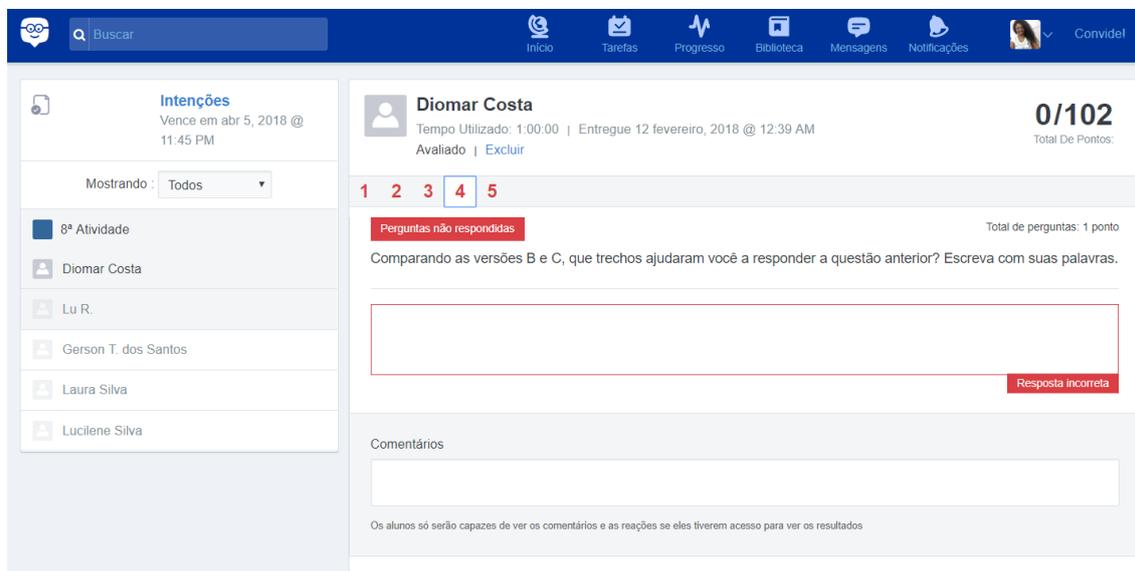
Ao ler as histórias de Monteiro Lobato, percebemos que o autor tinha uma intenção. Escolha entre as opções abaixo aquela que você acha ser a intenção possível.

The screenshot shows a quiz interface with the following details:

- Quiz Title:** Intenções
- Due Date:** Vence em abr 5, 2018 @ 11:45 PM
- User:** Diomar Costa
- Score:** 0/102 (Total De Pontos)
- Time Used:** 1:00:00 | Entregue 12 fevereiro, 2018 @ 12:39 AM
- Question:** Ao ler as histórias de Monteiro Lobato percebemos que o autor tinha uma intenção. Escolha entre as opções abaixo aquela que você acha ser a intenção possível.
- Options:**
 - A Convencer o leitor de que cantar e dançar são coisas sem importância.
 - B Aconselhar o leitor para que não deixe de fazer o que é importante para ele mesmo, para não se ver em apuros depois.
 - C Valorizar os artistas, mostrando que eles são importantes para a humanidade.
- Correct Answer:** Resposta Correta (next to option C)

- a) Convencer o leitor de que cantar e dançar são coisas sem importância.
- b) Aconselhar o leitor para que não deixe de fazer o que é importante para ele mesmo, para não se ver em apuros depois.
- c) Valorizar os artistas, mostrando que eles são importantes para a humanidade

Comparando as versões B e C, que trechos ajudaram você a responder à questão anterior? Escreva com suas palavras.



O trabalho é algo importante e necessário... Veja só a situação: sua professora de Ciências deu um prazo de uma semana para cada aluno escolher um tema e apresentar uma pesquisa sobre ecologia. Marcou as apresentações para segunda-feira. Você enrolou a semana inteira. No fim de semana, preferiu viajar a fazer o trabalho.

Qual das versões da história da cigarra e da formiga ilustra melhor essa situação?

Espaço para discussão:

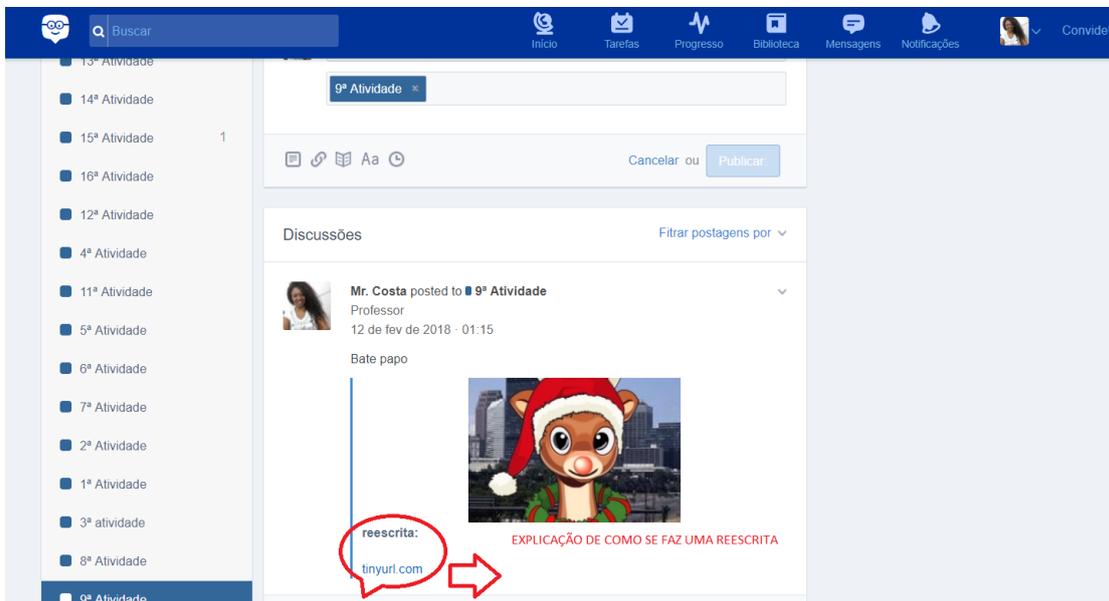
Vamos agora tentar atribuir sentido e significado às fábulas.

Registre no espaço abaixo sua opinião:

Para que serve esse tipo de texto?

Para quem escreveríamos uma fábula criada por nós e por quê?

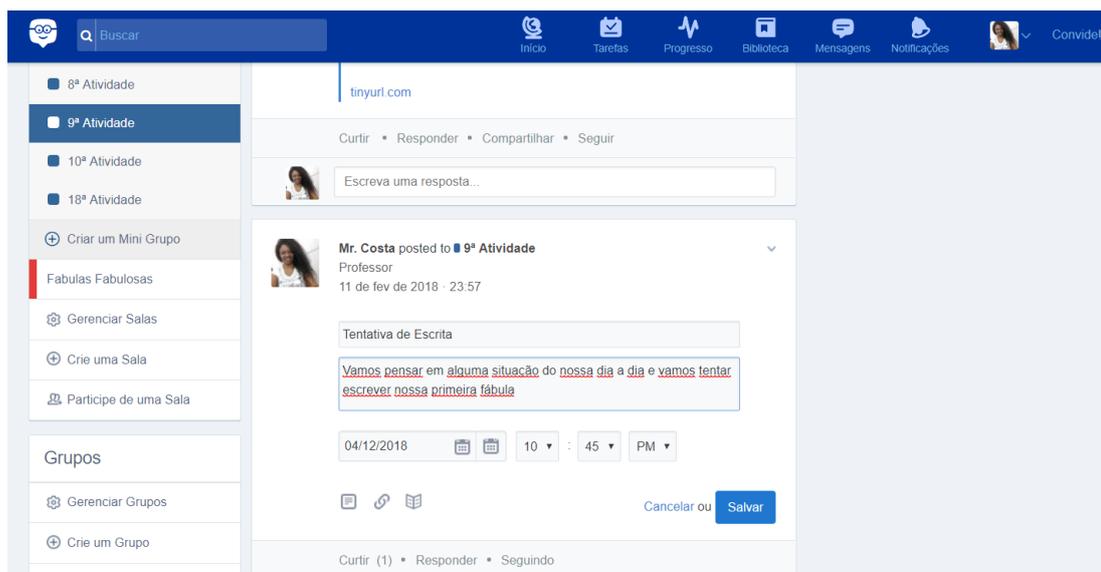
9ª ATIVIDADE



The screenshot shows a Moodle forum interface. On the left is a sidebar with a list of activities from 1ª to 15ª. The main content area shows a post by 'Mr. Costa' titled '9ª Atividade', dated '12 de fev de 2018 - 01:15'. The post content includes the text 'Bate papo' and an image of a cartoon reindeer wearing a Santa hat. Below the image, there is a red circle around the text 'reescreita: tinyurl.com' with a red arrow pointing to the right. To the right of the image, the text 'EXPLICAÇÃO DE COMO SE FAZ UMA REESCRITA' is visible. The top navigation bar includes icons for 'Início', 'Tarefas', 'Progresso', 'Biblioteca', 'Mensagens', 'Notificações', and 'Convidar'.

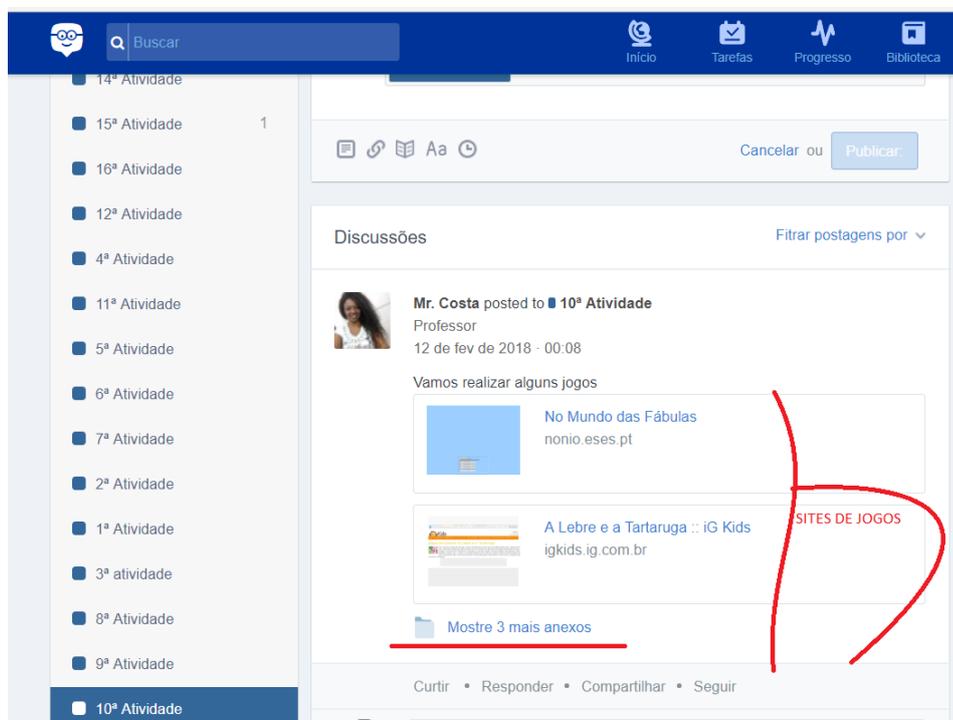
Tentativa de escrita

Vamos pensar em alguma situação do nosso dia a dia e tentar escrever nossa primeira fábula.



This screenshot shows the same Moodle forum post from a different perspective. The post by 'Mr. Costa' is dated '11 de fev de 2018 - 23:57'. The content area shows a text box with the text 'Tentativa de Escrita' and a paragraph: 'Vamos pensar em alguma situação do nosso dia a dia e vamos tentar escrever nossa primeira fábula'. The text is underlined. Below the text box, there is a date and time selector set to '04/12/2018' at '10:45 PM'. The bottom of the post shows 'Curtir (1) • Responder • Seguindo'. The left sidebar is partially visible, showing options like 'Fabulas Fabulosas' and 'Gerenciar Salas'.

10ª ATIVIDADE



Links com alguns jogos. Para dar tempo se algum aluno necessitar de tempo para colocar alguma atividade anterior em dia.

Links com alguns jogos para dar tempo, se algum aluno necessitar para colocar alguma atividade anterior em dia.

<http://nonio.eses.pt/fabulas/> jogos

JOGO A LEBRE E A TARTARUGA Nesse jogo, se trabalha a coordenação motora e raciocínio rápido. O jogo oferece várias fases.

<http://igkids.ig.com.br/jogos-online/educativos/a-lebre-e-a-tartaruga/>

ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO ON-LINE

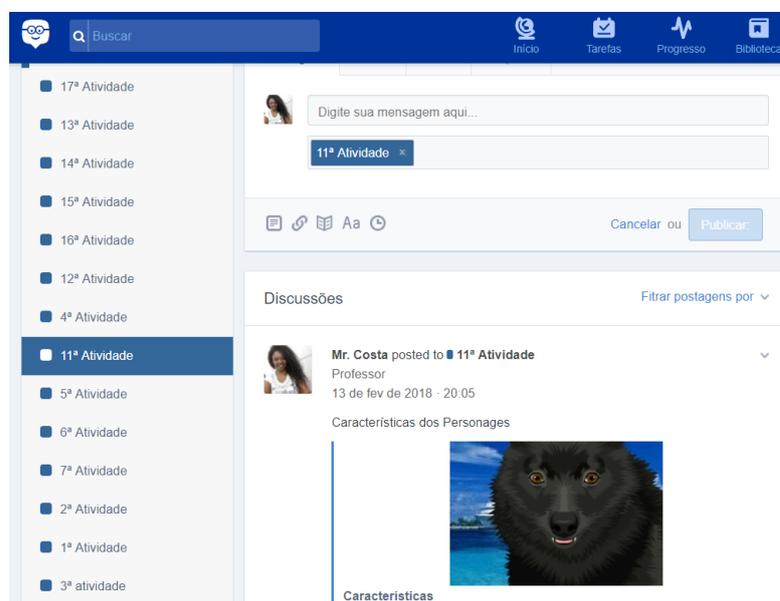
<http://www.professoracarol.org/HOTPOTATOES/Fabula-A-formiga-e-apomba.htm>

ATIVIDADE DE LEITURA DA FÁBULA O LEÃO E O RATINHO E DEPOIS COMPLETAR O CAÇA-PALAVRAS

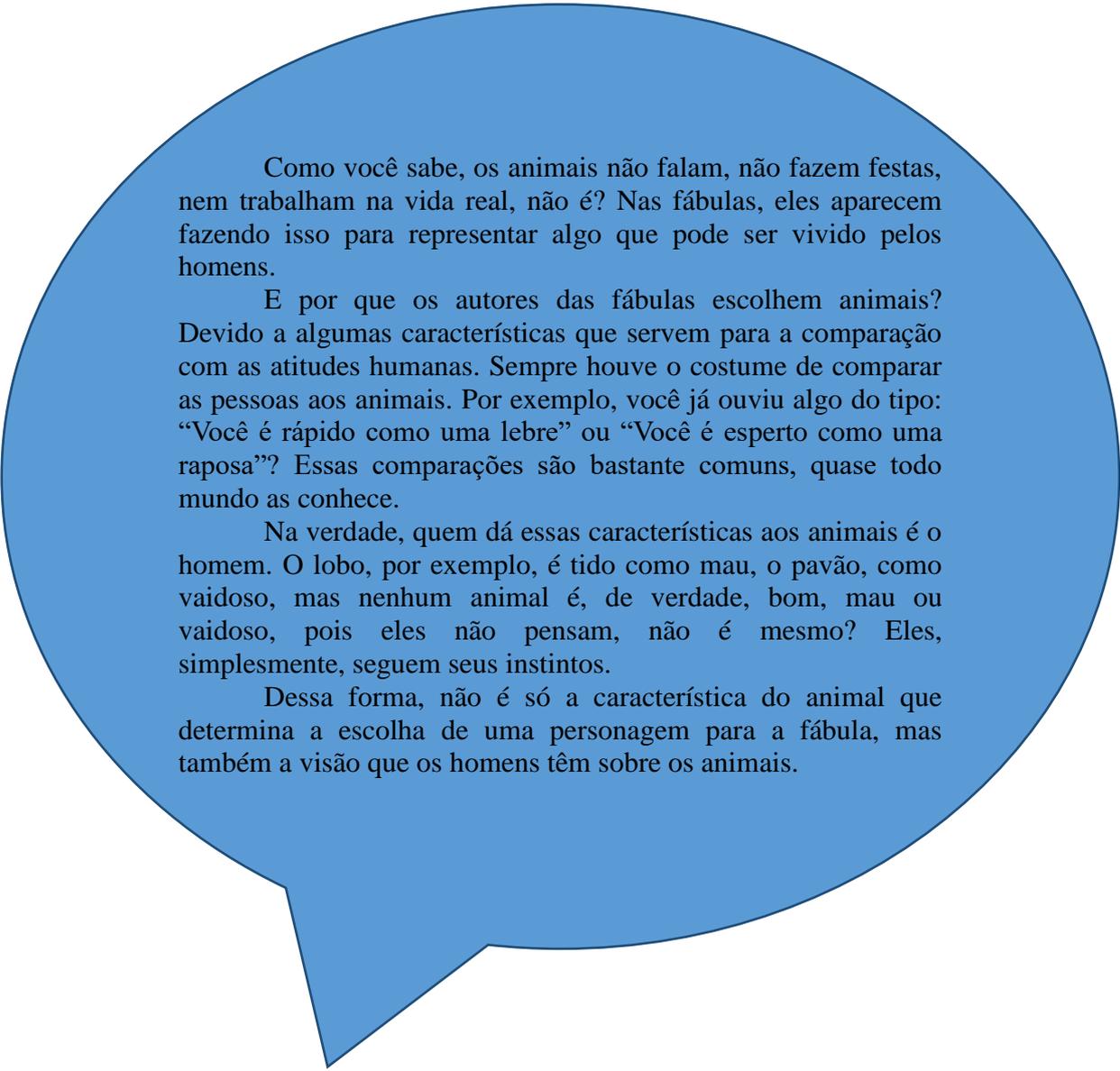
<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=5016>

http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game_educativo.php?id=12&

11ª ATIVIDADE



AO CLICAR NO AVATAR, O ALUNO OUVIRÁ O TRECHO ABAIXO



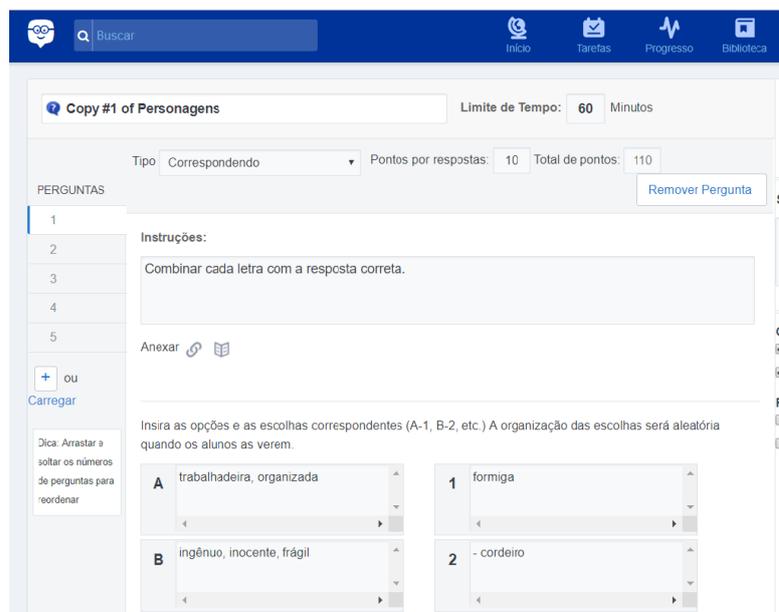
Como você sabe, os animais não falam, não fazem festas, nem trabalham na vida real, não é? Nas fábulas, eles aparecem fazendo isso para representar algo que pode ser vivido pelos homens.

E por que os autores das fábulas escolhem animais? Devido a algumas características que servem para a comparação com as atitudes humanas. Sempre houve o costume de comparar as pessoas aos animais. Por exemplo, você já ouviu algo do tipo: “Você é rápido como uma lebre” ou “Você é esperto como uma raposa”? Essas comparações são bastante comuns, quase todo mundo as conhece.

Na verdade, quem dá essas características aos animais é o homem. O lobo, por exemplo, é tido como mau, o pavão, como vaidoso, mas nenhum animal é, de verdade, bom, mau ou vaidoso, pois eles não pensam, não é mesmo? Eles, simplesmente, seguem seus instintos.

Dessa forma, não é só a característica do animal que determina a escolha de uma personagem para a fábula, mas também a visão que os homens têm sobre os animais.

Vejam as características que costumamos atribuir a alguns animais. Relacione as colunas de acordo com as características que cada animal costuma apresentar nas fábulas.



ESSA É SÓ UMA PARTE DA ATIVIDADE

Relacione as colunas de acordo com as características que cada animal costuma apresentar nas fábulas.

- | | |
|---------------|------------------------------|
| 1. Raposa | trabalhadeira, organizada |
| 2. Leão | ingênua, inocente, frágil |
| 3. Pavão | estúpido, ingênuo, bobo |
| 4. Lobo | feio, agourento |
| 5. Burro | astuta, esperta, inteligente |
| 6. Cordeiro | vagarosa, lenta |
| 7. Cão | perigosa, ardilosa |
| 8. Cobra | forte, poderoso |
| 9. Formiga | mau, feroz |
| 10. Tartaruga | vaidoso |
| 11. Corvo | fiel, protetor, amigo |

Vamos criar uma galeria de alguns animais e suas características. Se você lembrar de algum animal que não foi relacionado na atividade anterior, pode colocar na galeria. Você pode criar os desenhos ou colar imagens da internet.

Observe algumas situações que poderiam ser representadas com fábulas e escolha os animais que mais combinam com cada uma delas.

a) O mais esperto vence o mais ingênuo

b) O mais belo despreza o mais feio

c) Não corremos perigo quando temos um protetor

The screenshot shows the Blackboard LMS interface for editing a question. At the top, there is a search bar and navigation icons for Inicio, Tarefas, Progresso, Biblioteca, Mensagens, and Notificações. The main area displays a question editor for 'Copy #1 of Personagens' with a 60-minute time limit. The question type is 'Resposta curta' and it is worth 10 points. The prompt asks to choose animals for fables based on three scenarios. The first scenario is selected, and the answer 'O mais esperto vence o mais ingênuo' is entered. The right sidebar shows the question is 'Concluído' and provides options to view or print the test, along with a score of 150. There are also options to show results and randomize questions.

Leia o trecho da fábula, prestando atenção nas características dos personagens:

O lobo e o cachorro

Um lobo faminto, magro de dar dó, só pele e osso, pois vivia da sorte que a vida selvagem lhe oferecia, encontrou um cachorro gordo, forte, pelo lustroso, bem tratado.

O esfomeado queria atacar o cachorro e dar-lhe fim, mas pelo aspecto do cão, julgou não poder medir forças com ele.

Usando de astúcia, chegou perto do cachorro e cumprimentou-o, elogiando a nítida robustez dele.

– Você pode ter uma robustez igual. Só depende de você – disse o cão. – Basta deixar essa vida das florestas sem alimento fácil. Venha comigo que meu dono lhe dará tratamento de rei. Quem sabe, até lombo, ossos de frango, ossos de pombos e muitas carícias.

– E o que devo fazer para receber tudo isso? – perguntou o lobo.

– Muito pouco: basta afugentar os ladrões ou os que vêm mendigar, defender todos da casa e fazer agrados ao dono.

Sonhando com uma vida de delícias, o lobo sorria satisfeito, quando viu algo que lhe pareceu suspeito.

– Amigo, o que você tem no pescoço?

– Nada... apenas a coleira que me põe no pescoço quando fico preso por alguns dias.

– Coleira? Preso? Você não pode sair quando quiser?

– Nem sempre. – disse o cachorro. – E isso tem importância?

– Claro! Eu nunca trocaria a liberdade nem pela melhor comida do mundo...

O lobo fugiu e continua fugindo até hoje.

Fonte: www.educadores.diaadia.pr.gov/modules

O que o autor quis enfatizar nessa fábula?

- a) A beleza e a feiura dos personagens.
- b) O valor da liberdade

Assinale com x as afirmativas corretas:

- a) O animal selvagem precisa encontrar seu próprio alimento e é livre para ir aonde quiser.
- b) O animal doméstico precisa caçar para sobreviver.
- c) Para ter boa comida, o lobo deveria viver preso.
- d) O cachorro tinha uma boa vida e era livre.

e) Em troca de comida, o cão agradava seu dono e usava coleira.

Escreva as expressões que o autor usa para descrever o estado em que o lobo e o cão se encontravam.

a) Lobo

b) Cão

Por que você acha que o lobo desistiu de ter a mesma boa vida do cão? Qual poderia ser o ensinamento dessa fábula?

- a) Pior que um inimigo: dois inimigos.
- b) Mais vale ter pouco e ser livre do que ter muito e ser escravo.
- c) Contra a força, não há argumento.

12ª ATIVIDADE

The image shows a Facebook post from a user named 'Mr. Costa' who is a 'Professor'. The post is dated '13 de fev de 2018 - 20:51' and is titled 'Por que Fábula'. The main content of the post is a link to 'Contar Fabula' with the URL 'tinyurl.com'. To the right of the link is a cartoon avatar of a woman with brown hair, purple sunglasses, and a red top. A red arrow points from the text 'Avatar explicando por que Fábula' to the avatar. Below the post, there are interaction options: 'Curtir', 'Responder', 'Compartilhar', and 'Seguir'. At the bottom, there is a text input field with the placeholder 'Escreva uma resposta...'.

Para refletir:

A maioria das fábulas apresenta um ou, no máximo, dois acontecimentos com uma situação de conflito, isto é, um problema. Os tipos de problemas podem ser variados. Vamos trabalhar com alguns que mais aparecem nas fábulas. É comum aparecer nas fábulas disputa entre personagens com características opostas (feio/bonito, fraco/forte e outros). Outros problemas comuns: alguém querer enganar o outro para conseguir algo; personagem faz alguma coisa que causa prejuízo para ela mesma; situação de conflito entre o querer e o poder ou conseguir fazer algo e outros.

(Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Trabalhando com os gêneros do discurso. Narrar fábulas. São Paulo: FTD, 2001)



Mr. Costa posted to **12ª Atividade** ▼

Professor

13 de fev de 2018 · 21:46

Para refletir:

A maioria das fábulas apresenta um ou, no máximo, dois acontecimentos com uma situação de conflito, isto é, um problema. Os tipos de problemas podem ser variados. Vamos trabalhar com alguns que mais aparecem nas fábulas. É comum aparecer nas fábulas disputa entre personagens com características opostas (feio/bonito, fraco/forte e outros). Outros problemas comuns: alguém querer enganar o outro para conseguir algo; personagem faz alguma coisa que causa prejuízo para ela mesma; situação de conflito entre o querer e o poder ou conseguir fazer algo e outros.

(Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Trabalhando com os gêneros do discurso. Narrar fábulas. São Paulo: FTD, 2001) [Menos...](#)

Curtir
Responder
Compartilhar
Seguir



Escreva uma resposta...



Inicio
Tarefas
Progresso
Biblioteca
Mensagens
Notificações

12ª Atividade

- 4ª Atividade
- 11ª Atividade
- 5ª Atividade
- 6ª Atividade
- 7ª Atividade
- 2ª Atividade
- 1ª Atividade
- 3ª atividade
- 8ª Atividade
- 9ª Atividade
- 10ª Atividade
- 18ª Atividade

+ Criar um Mini Grupo

Fabulas Fabulosas

Discussões Filtrar postagens por ▼



Mr. Costa posted to **12ª Atividade** ▼

Professor

13 de fev de 2018 · 22:18

A TARTARUGA E A LEBRE

Uma tartaruga e uma lebre discutiam sobre qual era a mais rápida. E, então marcaram um dia e um lugar e se separaram. Ora, a lebre, confiando em sua rapidez natural não se apressou em correr, deitou-se no caminho e dormiu. Mas a tartaruga, consciente de sua lentidão, não parou de correr e, assim, ultrapassou a lebre, que dormia, e chegou ao fim, obtendo a vitória

Esopo: fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994 [Menos...](#)



A Lebre e a Tartaruga

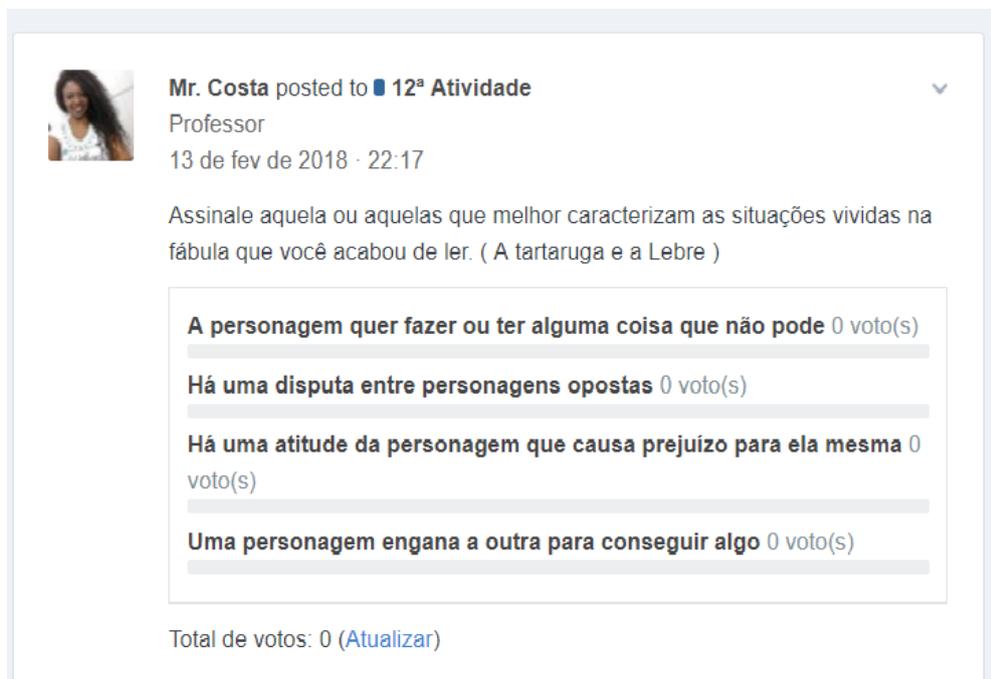
A tartaruga e a lebre

Uma tartaruga e uma lebre discutiam sobre qual era a mais rápida. E, então, marcaram um dia e um lugar e se separaram. Ora, a lebre, confiando em sua rapidez natural, não se apressou em correr, deitou-se no caminho e dormiu. Mas a tartaruga, consciente de sua lentidão, não parou de correr e, assim, ultrapassou a lebre, que dormia, e chegou ao fim, obtendo a vitória

Fonte: ESOPO. Fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994

Assinale aquela ou aquelas frases que melhor caracterizam as situações vividas na fábula que você acabou de ler:

- a) A personagem quer fazer ou ter alguma coisa que não pode.
- b) Há uma disputa entre personagens opostas.
- c) Há uma atitude da personagem que causa prejuízo para ela mesma.
- d) Uma personagem engana a outra para conseguir algo.



Mr. Costa posted to **12ª Atividade**
Professor
13 de fev de 2018 · 22:17

Assinale aquela ou aquelas que melhor caracterizam as situações vividas na fábula que você acabou de ler. (A tartaruga e a Lebre)

- A personagem quer fazer ou ter alguma coisa que não pode** 0 voto(s)
- Há uma disputa entre personagens opostas** 0 voto(s)
- Há uma atitude da personagem que causa prejuízo para ela mesma** 0 voto(s)
- Uma personagem engana a outra para conseguir algo** 0 voto(s)

Total de votos: 0 ([Atualizar](#))

Mr. Costa posted to **12ª Atividade**
 Professor
 13 de fev de 2018 · 22:12

As frases abaixo descrevem diferentes tipos de situação-problema. Assinale aquela ou aquelas que melhor caracterizam as situações vividas na

A personagem quer fazer ou ter alguma coisa que não pode 0 voto(s)

Há uma disputa entre personagens opostas 0 voto(s)

Há uma atitude da personagem que causa prejuízo para ela mesma 0 voto(s)

Uma personagem engana a outra para conseguir algo 100%, 1 voto(s)



IMAGEM APÓS A VOTAÇÃO

Mr. Costa posted to **12ª Atividade**
 Professor
 13 de fev de 2018 · 21:56

Quais dos itens que apresentam um problema que poderiam ser contados numa fábula:

Duas personagens estão perdidos numa floresta e precisam achar um caminho de volta

Uma jóia é roubada durante uma festa de aniversário e cinco personagens são suspeitas do crime.

Duas personagens discutem sobre quem é a mais bela. () Amigos contam como foram suas férias na fazenda.

A personagem pobre se apaixona pela personagem rica.

Alguém finge que está doente para conseguir alimento facilmente.

Uma personagem gulosa, não resistindo ao ver um pote de mel mergulha nele e fica presa.

Votar



IMAGEM ANTES DE VOTAR

Vamos identificar os temas que aparece na fábula que leu

Mr. Costa posted to **12ª Atividade**
 Professor
 13 de fev de 2018 · 21:15

Vamos identificar os temas que aparece na fábula que leu.

Entregues (0) Data de entrega: Maio 10, 2018 23:45

Primeiro vamos saber como identificar os mesmos no texto. Vamos começar:

A maioria das fábulas são histórias populares conhecidas por muitas pessoas no mundo inteiro, há muito tempo recontadas de boca em boca, de pai para filho, reescritas e lidas por muita gente, desde a época de ESOPO. Seus temas sobrevivem no tempo, porque tratam indiretamente de problemas humanos da vida comum que se repetem de geração em geração.

1. Dos temas abaixo, assinale aqueles que você acha que podem aparecer numa fábula.

Os fortes dominam os fracos.

As grandes conquistas de um povo.

Os mais espertos é que se dão bem.

A ingratidão traz prejuízos.

A vida de uma pessoa famosa.

Descrições do reino animal.

Os tolos são enganados.

Aqueles que se amam vivem felizes para sempre no final.

A paciência vence obstáculos.

Nem sempre o bem vence o mal.

Assassinos misteriosos.

2. A maioria das fábulas foram inventadas há muitos anos, você diria que os temas de que elas tratam ainda são atuais? Justifique.

Primeiro vamos saber como identificar os mesmos no texto. Vamos começar:

A maioria das fábulas são histórias populares conhecidas por muitas pessoas no mundo inteiro, há muito tempo recontadas de boca em boca, de pai para filho, reescritas e lidas por muita gente, desde a época de ESOPO. Seus temas sobrevivem no tempo, porque tratam indiretamente de problemas humanos da vida comum que se repetem de geração em geração.

1. Dos temas abaixo, assinale aqueles que você acha que podem aparecer numa fábula.

- Os fortes dominam os fracos.
- As grandes conquistas de um povo.
- Os mais espertos é que se dão bem.
- A ingratidão traz prejuízos.
- A vida de uma pessoa famosa.
- Descrições do reino animal.
- Os tolos são enganados.
- Aqueles que se amam vivem felizes para sempre no final.
- A paciência vence obstáculos.
- Nem sempre o bem vence o mal.
- Assassinos misteriosos.

2. A maioria das fábulas foram inventadas há muitos anos, você diria que os temas de que elas tratam ainda são atuais? Justifique.

.....

13ª ATIVIDADE

Resolução do problema vivido pelas personagens

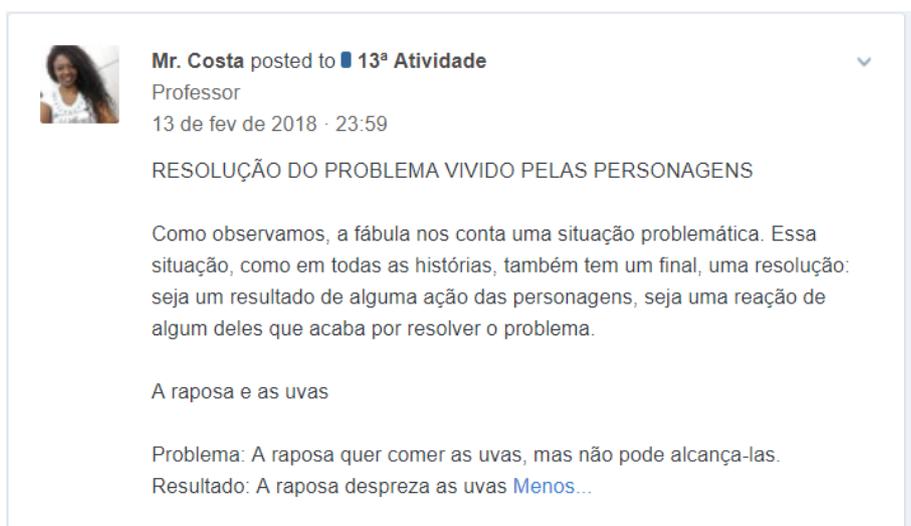
Como observamos, a fábula nos conta uma situação problemática. Essa situação, como em todas as histórias, também tem um final, uma resolução: seja um

resultado de alguma ação das personagens, seja uma reação de algum deles que acaba por resolver o problema.

A raposa e as uvas

Problema: A raposa quer comer as uvas, mas não pode alcançá-las.

Resultado: A raposa despreza as uvas



Mr. Costa posted to **13ª Atividade**
Professor
13 de fev de 2018 · 23:59

RESOLUÇÃO DO PROBLEMA VIVIDO PELAS PERSONAGENS

Como observamos, a fábula nos conta uma situação problemática. Essa situação, como em todas as histórias, também tem um final, uma resolução: seja um resultado de alguma ação das personagens, seja uma reação de algum deles que acaba por resolver o problema.

A raposa e as uvas

Problema: A raposa quer comer as uvas, mas não pode alcançá-las.
Resultado: A raposa despreza as uvas [Menos...](#)

Tente descobrir qual a resolução do problema das fábulas a seguir:

O corvo e a raposa

Problema: _____

Resultado: _____

A tartaruga e a lebre

Problema: _____

Resultado: _____

16ª Atividade
12ª Atividade
4ª Atividade
11ª Atividade
5ª Atividade
6ª Atividade
7ª Atividade
2ª Atividade
1ª Atividade
3ª atividade
8ª Atividade
9ª Atividade
10ª Atividade
18ª Atividade

Discussões Filtrar postagens por

Mr. Costa posted to **13ª Atividade**
Professor
14 de fev de 2018 · 00:04

Tente descobrir qual a resolução do problema das fábulas a seguir

O corvo e a raposa
Problema
Resultado

A tartaruga e a lebre
Problema
Resultado

05/24/2018 11 : 45 PM

Cancelar ou Salvar

Curtir · Responder · Seguindo

14ª ATIVIDADE

Mr. Costa posted to **14ª Atividade**
Professor
14 de fev de 2018 · 00:22

Pau que nasce torto nunca se endireita.
- Mentiras têm pernas curtas.
- Quem não arrisca, não petisca.
- Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- Pão, pão, queijo, queijo.

Se você nunca ouviu nenhum desses, fique sabendo: os provérbios são dizeres que fazem parte do conhecimento popular e que a gente r [Mais...](#)



Moral

tinyurl.com



A moral da história

A moral da história é, geralmente, uma frase que o contador ou escritor coloca no final da fábula, logo depois que conta o problema vivido pelas personagens. Normalmente, aparece isolada no texto, mas pode também vir no início, ou no meio dele, ou ser a fala de um personagem. A moral da história é uma espécie de resumo da intenção do fabulista ao contar determinada história. Ela mostra que a fábula tem sua origem nas conversas das pessoas, pois é como se o fabulista falasse com seu ouvinte ou leitor, aconselhando, criticando uma situação ou fazendo uma gozação.

Na maioria das fábulas, a moral da história vem destacada com outro tipo de letra e separada do restante do texto. A moral da história tem, às vezes, uma forma diferente. Ela aparece como um provérbio. "O que é um provérbio?", você pode perguntar, mas aposto que você já ouviu algum por aí. Quer ver?

- Pau que nasce torto nunca se endireita.
- Mentiras têm pernas curtas.
- Quem não arrisca, não petisca.
- Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- Pão, pão, queijo, queijo.

Se você nunca ouviu nenhum desses, fique sabendo: os provérbios são dizeres que fazem parte do conhecimento popular e que a gente repete sem saber quem inventou. São falas populares que foram transmitidas de boca em boca. De acordo com a intenção de Esopo, de aconselhar e de ensinar, suas fábulas apresentam a moral da história bem clara: "A fábula mostra que os homens sensatos, quando se salvam de algum perigo, por toda a vida tomam cuidado com ele". Já Monteiro Lobato usa, em alguns casos, o provérbio que melhor se aplica ao acontecimento, sendo mais indireto e engraçado.

Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Fábula – Trabalhando com os gêneros do discurso. São Paulo: FTD, 2001.

Faça uma pesquisa sobre a moral das fábulas abaixo:

Mr. Costa posted to 14ª Atividade
Professor
14 de fev de 2018 · 00:53

Faça uma pesquisa sobre a moral das fábulas abaixo

A raposa e a cegonha (Esopo),
A raposa e as uvas (Esopo)
O fazendeiro, seu filho e o burro. (Esopo).
O vento e o sol (Esopo)
A gansa que punha ovos de ouro. (Esopo).
A gansa que punha ovos de ouro. (Esopo).

06/14/2018 11 : 45 PM

Cancelar ou Salvar

Curtir · Responder · Seguindo

Escreva uma resposta...

Fábula: A raposa e a cegonha (Esopo)

Moral: _____

Fábula: A raposa e as uvas (Esopo)

Moral: _____

Fábula: O fazendeiro, seu filho e o burro (Esopo)

Moral: _____

Fábula: O vento e o sol (Esopo)

Moral: _____

Fábula: A gansa que punha ovos de ouro (Esopo)

Moral: _____

Fábula: A gansa que punha ovos de ouro (Esopo)

Moral: _____

O leão e o rato

Um leão estava dormindo e um rato passeava sobre seu corpo. Acordando e tendo apanhado o rato, ia comê-lo. Como o rato suplicasse que o largasse, dizendo que, se fosse salvo, lhe pagaria o favor, o leão sorriu e deixou-o ir. Não muito depois, o leão foi salvo, graças ao reconhecimento do rato. Com efeito, preso por caçadores e amarrado a uma corda, logo que o ouviu gemendo, o rato se aproximou, roeu a corda e o libertou, dizendo: "Recentemente riste, não acreditando em uma retribuição da minha parte, mas agora vê que também entre os ratos existe reconhecimento".

Assinale as frases que poderiam servir de moral da história para essa fábula:

- a) Amor com amor se paga.
- b) Os pequenos amigos podem ser grandes nas horas mais difíceis.
- c) Mais vale a gratidão e a paciência do que a força.
- d) A inveja não enxerga o valor.

Imagine um homem bem velhinho que se recusa a aceitar a ajuda do neto para descer escadas, ir ao banheiro, atravessar a rua, dizendo que o neto ainda é muito pequeno e fraco. Uma outra pessoa, com a intenção de aconselhar o avô, contou a

fábula *O leão e o rato* (reconhecido). Que moral da história, entre as descritas acima, seria mais adequada a essa situação?

15ª ATIVIDADE

Discussões Filtrar postagens por ▾

 **Mr. Costa** posted to **15ª Atividade** ▾
Professor
14 de fev de 2018 · 02:35

ESTAMOS QUASE NA RETA FINAL. A PARTIR DE TODOS OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS ATÉ AQUI E COM BASE NO SEU ROTEIRO, VOCÊ VAI FAZER O RASCUNHO DA SUA FÁBULA, QUE IRÁ COMPOR O LIVRO. É, RASCUNHO! NENHUM ESCRITOR COMEÇA E TERMINA UMA HISTÓRIA DE UMA SÓ VEZ. ELE ESCREVE UM PEDAÇO... TEM OUTRA IDÉIA, VOLTA, MODIFICA E ASSIM VAI, ATÉ ACHAR QUE A HISTÓRIA FICOU PRONTA. LEMBRE QUE EM UM RASCUNHO VOCÊ PODE RABISCAR, ANOTAR, GRIFAR TRECHOS QUE QUER MANTER OU MODIFICAR, ENFIM, FAZER TUDO O QUE AJUDE A MELHORAR SEU TEXTO. É preciso que você anote alguns lembretes para escrever o texto no estilo de uma fábula.

- Pensar o acontecimento como se tivesse visto a cena que aconteceu
- Pensar nas personagens que representam melhor o acontecimento (que poderia ter sido vivido por seres humanos)
- Reunir as informações num texto breve, com poucas frases e utilizando sinais de pontuação.
- Criar diálogos, marcando as falas das personagens com aspas ou parágrafo e travessão
- Evitar a repetição de palavras, principalmente para se referir às personagens
- Escrever a moral da história de modo explicativo.
- Criar um título para a fábula [Menos...](#)

Estamos quase na reta final. A partir de todos os conhecimentos construídos até aqui e com base no seu roteiro, você vai fazer o rascunho da sua fábula, que irá compor o livro. É, rascunho! Nenhum escritor começa e termina uma história de uma só vez. Ele escreve um pedaço... tem outra ideia, volta, modifica e assim vai até achar que a história ficou pronta.

Lembre-se que em um rascunho você pode rabiscar, anotar, grifar trechos que quer manter ou modificar, enfim, fazer tudo o que ajude a melhorar seu texto. É preciso que você anote alguns lembretes para escrever o texto no estilo de uma fábula.

- Pensar o acontecimento como se tivesse visto a cena que aconteceu.
- Pensar nas personagens que representam melhor o acontecimento (que poderia ter sido vivido por seres humanos).
- Reunir as informações em um texto breve, com poucas frases e utilizando sinais de pontuação.
- Criar diálogos, marcando as falas das personagens com aspas ou parágrafo e travessão.

Evitar a repetição de palavras, principalmente para se referir às personagens.

- Escrever a moral da história de modo explicativo.
- Criar um título para a fábula.

Esse é o momento de criação de uma fábula.



Mr. Costa posted to 15ª Atividade
Professor
14 de fev de 2018 · 02:28

Esse é o momento de criação de uma fábula.

Para ajudar nessa criação pense nas seguintes propostas:
Agora é sua vez de escrever sua fábula:

PROPOSTA 1:
Tema: A esperteza ou a inteligência pode livrar as pessoas dos perigos.
Intenção: Você quer aconselhar o leitor mostrando que é preciso ser esperto (inteligente) para se livrar dos mais fortes (poderosos, maus, etc.).
Tipo de problema: Uma pessoa tenta enganar outra para tirar proveito da situação. Problema: A personagem X obriga a personagem Y a fazer alguma coisa que vai beneficiá-la. A personagem Y utiliza alguma esperteza para se livrar da personagem X. A personagem X se dá mal.

PROPOSTA 2
Tema: A persistência vence obstáculos.
Intenção: Você quer fazer uma gozação dizendo o contrário, ou seja, que nem sempre a persistência vence obstáculos.
Tipo de problema: Conflito entre o querer e o poder fazer ou ter algo.
Problema: A personagem X, pede alguma coisa absurda para a personagem Y (ou X quer algo impossível). A personagem Y não pode dar (ou é impossível X conseguir). A personagem X insiste tanto que acaba se dando mal.

(Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Trabalhando com os gêneros do discurso. Nova Friburgo, RJ: Editora FFB, 2004)

Muito bem. Acho que agora já sabemos muito bem o que é uma fábula.



AO CLICAR NO AVATAR, O ALUNO
OUVIRÁ O TRECHO ABAIXO

Agora que já se tornou um especialista no assunto, vamos fazer de conta que toda a escola já sabe que você se tornou um expert quando o assunto é fábula. Então, a diretora da escola pede para que você e sua equipe de amigos criem suas próprias fábulas para depois criar um livro com elas. Será um livro virtual, pois assim será mais fácil a divulgação entre seus amigos e familiares, já que hoje em dia quase todos têm acesso à internet e redes sociais.

Leia as propostas abaixo e monte em grupo uma fábula.

PROPOSTA 1

Tema: A persistência vence obstáculos.

Intenção: Você quer fazer uma gozação dizendo o contrário, ou seja, que nem sempre a persistência vence obstáculos.

Tipo de problema: Conflito entre o querer e o poder fazer ou ter algo.

Problema: A personagem X pede alguma coisa absurda para a personagem Y (ou X quer algo impossível). A personagem Y não pode dar (ou é impossível X conseguir). A personagem X insiste tanto que acaba se dando mal.

Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Fábula – Trabalhando com os gêneros do discurso. São Paulo: FTD, 2001.

PROPOSTA 2

Tema: A justiça não é igual para todos.

Intenção: Você quer criticar a atitude de certos políticos que criam leis que eles mesmos não cumprem.

Tipo de problema: Disputa entre personagens opostas.

Problema: A personagem X dá uma ordem para a personagem Y. A personagem Y cumpre a ordem, mas descobre que a personagem X não pratica aquilo que ordenou. A personagem Y cria uma situação para desmascarar a personagem X.

PROPOSTA 3

Tema: O egoísmo traz prejuízos.

Intenção: Você quer aconselhar alguém sobre o valor da solidariedade.

Tipo de problema: Ação da personagem que causa prejuízo para ela mesma.

Problema: Duas personagens realizam alguma tarefa juntos. A personagem X pede ajuda para a personagem Y, por algum motivo justo. A personagem Y abandona o que estavam realizando, também por um motivo justo. Toda a tarefa fica por conta da personagem Y, que acaba prejudicada. Mais tarde Y precisa da ajuda de X ou de alguém e não obtém ajuda.

Fonte: FERNANDES, M. T. O. S. Fábula – Trabalhando com os gêneros do discurso. São Paulo: FTD, 2001.

Escolha uma dessas propostas para começar a escrever a sua fábula. Pensando na construção do texto, elabore um roteiro. A partir desse roteiro, faça o rascunho da sua história.

16ª ATIVIDADE

Para conferir se sua obra ficou bem elaborada, é o momento de avaliar sua produção. Você vai trocar seu texto com um colega e, com a ajuda do roteiro abaixo, vai conferir se o mesmo está bem elaborado.

QUADRO 1 – Roteiro de Avaliação

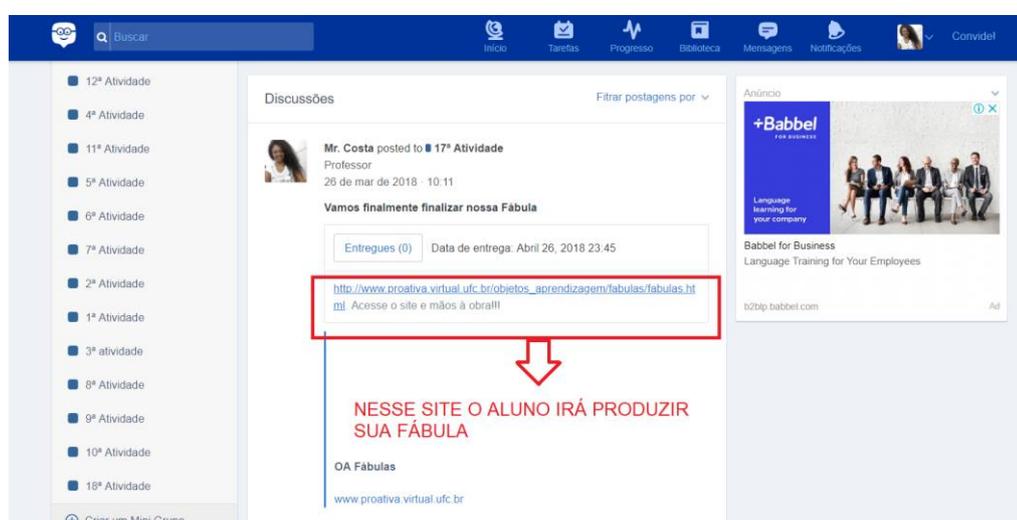
	ESTÁ BOM	PRECISA MUDAR
As personagens da história são típicas de uma fábula?		
Na situação criada, as atitudes das personagens podem ser comparadas com atitudes humanas?		
A resolução está combinando com a sua intenção e com a moral da história?		
A moral da história combina com a fábula e com a sua intenção?		
Reuniu várias informações em poucas orações, usando sinais de pontuação?		
Não há repetição da palavra e para unir as informações?		
O narrador conta o que aconteceu como se tivesse visto a cena?		
As falas das personagens aparecem sinalizadas com aspas ou parágrafos e travessão?		
Não há repetição de palavras para indicar as personagens?		
Escreva aqui as palavras de que você tem dúvida quanto a ortografia. _____		
Para ter certeza de como essas palavras são escritas, consulte um dicionário ou pergunte ao(a) seu(sua) professor(a).		

Fonte: Elaboração própria

3.4 MÓDULO 3 – PRODUZINDO E DIVULGANDO A FÁBULA

17ª ATIVIDADE

Vamos finalmente finalizar nossa fábula.

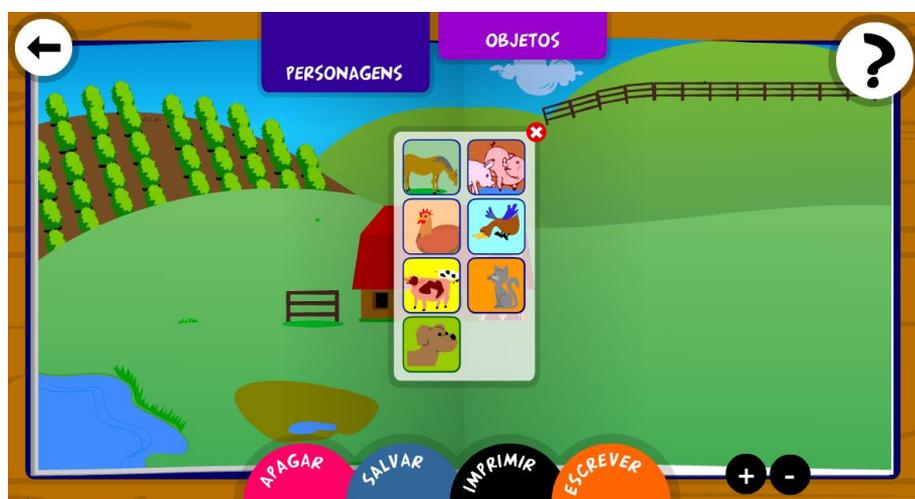


O aluno acessará o link http://www.proativa.virtual.ufc.br/objetos_aprendizagem/fabulas/fabulas.html, onde encontrará uma base para construir sua fábula.





Suponhamos que o aluno tenha escolhido o cenário fazenda:



Ele poderá escolher os personagens que irão compor a fábula:



O aluno pode escolher quantos personagens quiser.



Após a escolha dos personagens, poderá escolher os objetos que irão compor o cenário:



Uma provável construção de cenário está definida

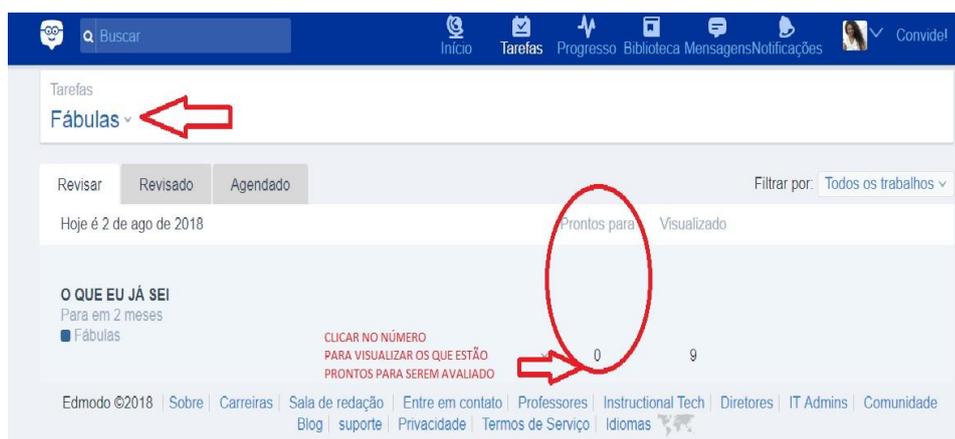


Então, o aluno poderá escrever sua fábula e, finalmente, ela estará pronta para ser editada em um livro ou compartilhada na plataforma.



Finalmente, a fábula estará pronta para ser editada em um livro ou compartilhada na plataforma.

A seguir, apresento as telas de acompanhamento e avaliação do professor:



Visão Geral das Notas
O QUE EU JÁ SEI
Para: em 2 meses

Opções de Tarefa ▾
Pontuação média das avaliações: --

0 Prontos para avaliação 4 Não entregues 0 Avaliados 4 Todos os Alunos

Filtrar por: Todas as salas 1 ▾

Nota Solicitar nova entrega

Nome do aluno	Entrega	Nota
Fábulas		

Ainda nenhuma entrega

AMBIENTE PARA ACOMPANHAR A ENTREGA E REALIZAR AS AVALIAÇÕES

Visão Geral das Notas
O QUE EU JÁ SEI
Para: em 2 meses

Opções de Tarefa ▾
Pontuação média das avaliações: --

0 Prontos para avaliação 4 Não entregues 0 Avaliados 4 Todos os Alunos

Filtrar por: Todas as salas 1 ▾

Nota Solicitar nova entrega

Nome do aluno	Entrega	Nota
Fábulas		
Diomar Costa Visualizado	Não entregues	Pontu Total Salvar
Lu R. Não visualizado	Não entregues	Inserir Nota
Gerson T. dos Santos Não visualizado	Não entregues	Inserir Nota
Lucilene Silva Não visualizado	Não entregues	Inserir Nota

4. APRESENTAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA PLATAFORMA

EDMODO – A rede social das escolas



Não é apenas uma ferramenta educativa, mas um portal que nos disponibiliza um conjunto de aplicações com grande potencial. O Edmodo é um portal que nos apresenta inúmeras ferramentas que vamos apresentar em seguida, evidenciando sempre as suas potencialidades educativas.

Desenvolvido por Nic Borg e Jeff O'Hara, em 2008, com o objetivo de unir o mundo virtual ao escolar, facilita a aprendizagem de uma forma lúdico-didática, aproveitando o fato de os alunos gostarem de navegar na internet e frequentar as redes sociais.

Principais características:

- Professores e alunos colaboram em um ambiente seguro e fechado;
- Promove o uso responsável das redes sociais e outras ferramentas;
- Possibilita uma maior interação e comunicação entre professores, pais e alunos;
- Alia as novas tecnologias à educação;
- Sistema de mensagens que permite a comunicação segura e aberta, com supervisão e controlo do professor;
- Possibilidade de supervisão das atividades realizadas pelo aluno;
- Possibilidade de atribuição de trabalhos e avaliações que serão submetidos pelos alunos e avaliados automaticamente;
- Possibilidade de criação de grupos por área temática, extensíveis à comunidade;
- Possibilidade de armazenamento e partilha de documentos em um ambiente baseado em computação na nuvem (*cloud computing*);
- Partilha de conteúdos individualizada, por unidade curricular ou por grupo;

- Conta de controle parental;
- Interface simples e intuitiva;
- Gratuita e livre de publicidade;
- Possibilidade de acesso através do computador, celular e tablet.

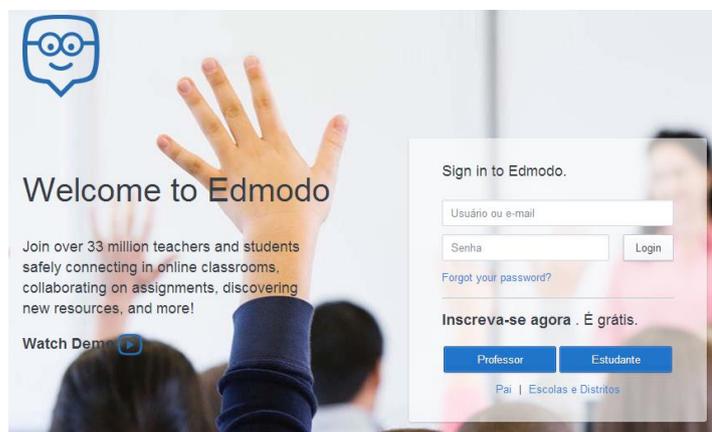
Funcionalidades:

- Partilha de conteúdos;
- Aplicações educacionais;
- Bibliotecas;
- Ligação ao Google Docs;
- Realização de tarefas e trabalhos on-line;
- Avaliações;
- Notificações;
- Calendários;
- Espaço para troca de ideias;
- Partilha de vídeos e imagens;
- Jogos.

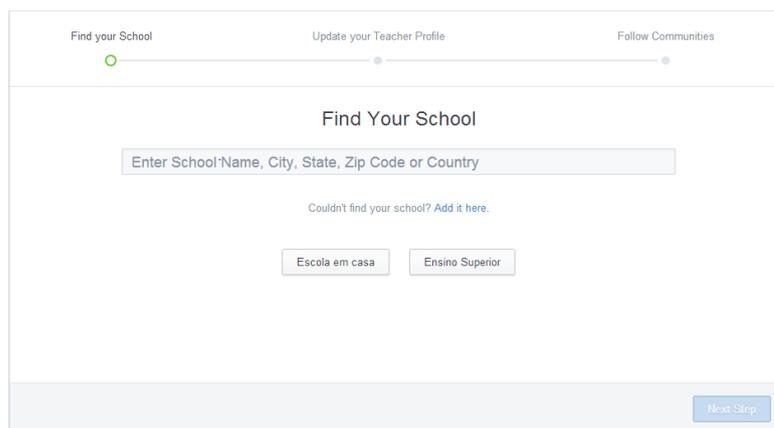
PROFESSORES

Como começar

O primeiro passo será acessar o site Edmodo e efetuar a respetiva inscrição.

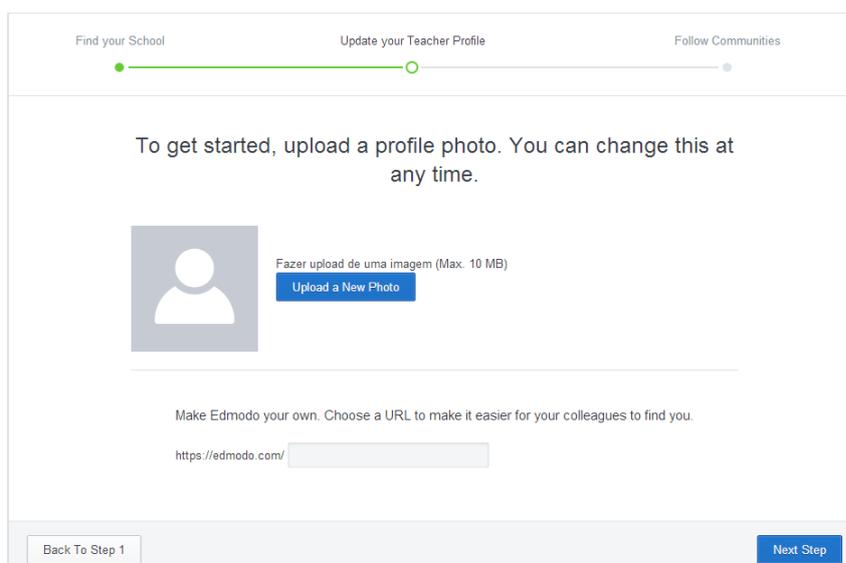


Para tal basta clicar no botão *Professor* e preencher o formulário de inscrição, não esquecendo de aceitar os termos de serviço após leitura atenta dos mesmos. Em seguida será feita a pesquisa da sua escola, através do nome, cidade, região, código postal ou país. Caso não encontre a sua escola, poderá adicioná-la através da hiperligação *Add it here*.



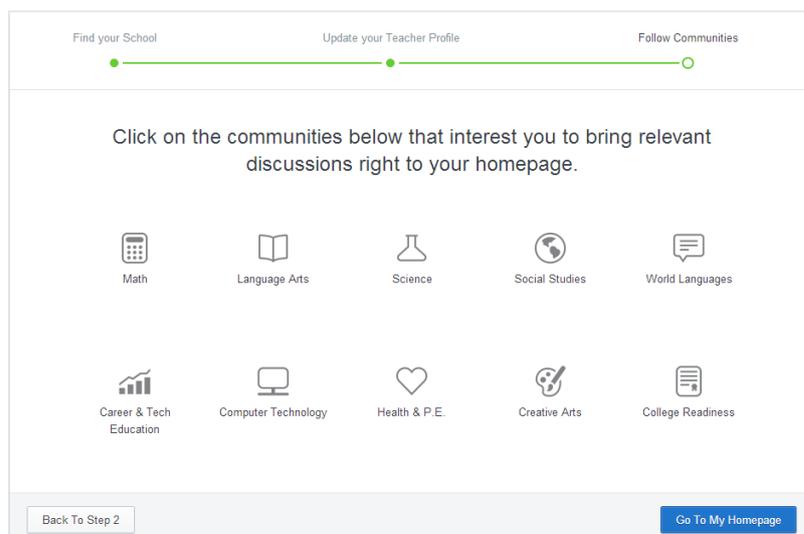
The screenshot shows a progress bar at the top with three steps: 'Find your School' (active), 'Update your Teacher Profile', and 'Follow Communities'. Below the progress bar, the heading 'Find Your School' is centered. A text input field contains the placeholder text 'Enter School Name, City, State, Zip Code or Country'. Below the input field, there is a link: 'Couldn't find your school? [Add it here.](#)'. Two buttons are visible: 'Escola em casa' and 'Ensino Superior'. At the bottom right, there is a 'Next Step' button.

Depois, serão solicitados o *upload* de uma foto de perfil e a criação de um endereço pessoal Edmodo, para que possa ser facilmente encontrado pelos seus colegas. Estas configurações podem ser efetuadas mais tarde.

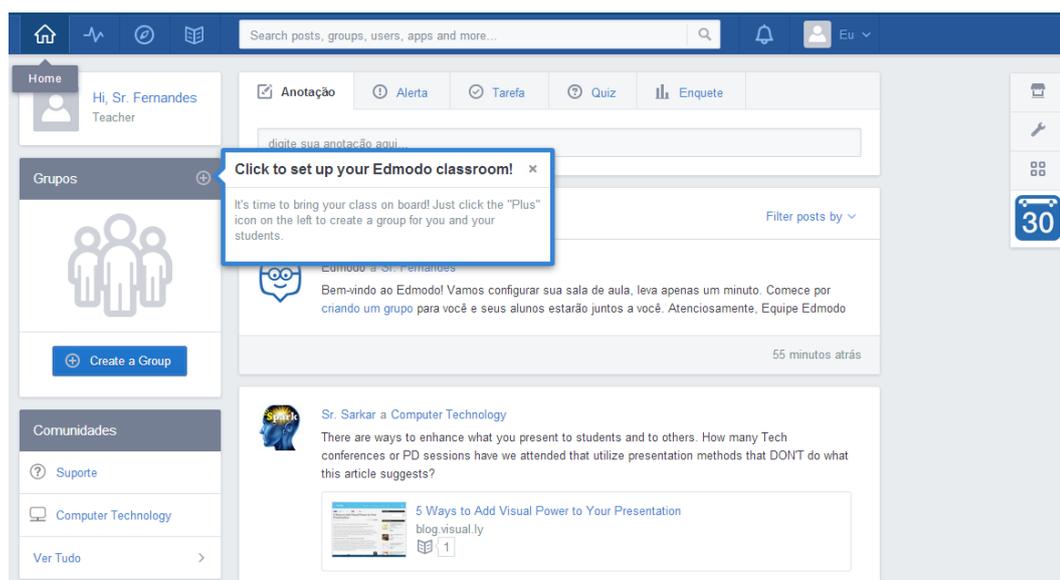


The screenshot shows a progress bar at the top with three steps: 'Find your School', 'Update your Teacher Profile' (active), and 'Follow Communities'. Below the progress bar, the text reads: 'To get started, upload a profile photo. You can change this at any time.' There is a placeholder image for a profile photo. To the right of the image, the text says: 'Fazer upload de uma imagem (Max. 10 MB)' and 'Upload a New Photo' button. Below this, there is a text input field with the placeholder 'https://edmodo.com/'. At the bottom left, there is a 'Back To Step 1' button, and at the bottom right, there is a 'Next Step' button.

Se assim o desejar, poderá seleccionar as comunidades que mais lhe interessam para que discussões relevantes surjam na sua página inicial.



Após as configurações iniciais, surge, então, a plataforma Edmodo.



ALUNOS

Como começar

Para acessar, o aluno necessita de um código de grupo fornecido pelo professor. Terá depois que efetuar a sua inscrição definindo o nome de utilizador, palavra-passe, e-mail, nome, sobrenome e aceitar os termos de serviço, após leitura atenta dos mesmos.

Cadastro para Estudantes

Have we met before? If you signed up through a different class or teacher, please [sign in](#) to your existing account to join new groups.

 Você e seus pais concordam para nossa [Termos de Serviço](#) e nossa [Privacy Policy](#).

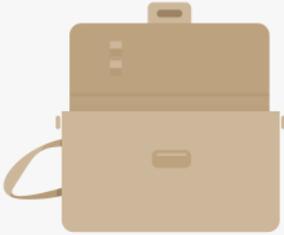
Editar perfil

Depois de realizada a inscrição, receberá uma mensagem por e-mail com a indicação dos passos a realizar de forma a potenciar a utilização desta plataforma.

Pense nisto para a sua lista de "checagem"

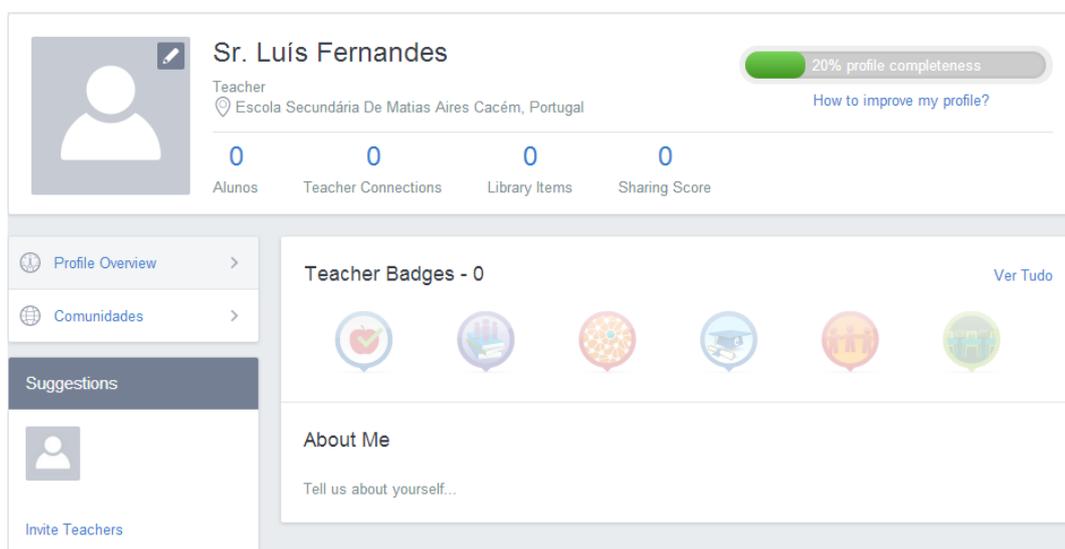
Confira todas as coisas que você pode fazer, agora que você está no Edmodo! Começar é fácil e vai transformá-lo em um super-herói em sala de aula em apenas alguns minutos. Venha ver o que você pode realizar com o Edmodo como seu fiel companheiro.

<input type="radio"/>	Personalize o seu perfil	Atualizar
<input type="radio"/>	Criar um Grupo	Criar
<input type="radio"/>	Convide Seus Alunos ?	Convidar
<input type="radio"/>	Construa sua Rede ?	Conectar
<input type="radio"/>	Ir para o Mobile ?	Download

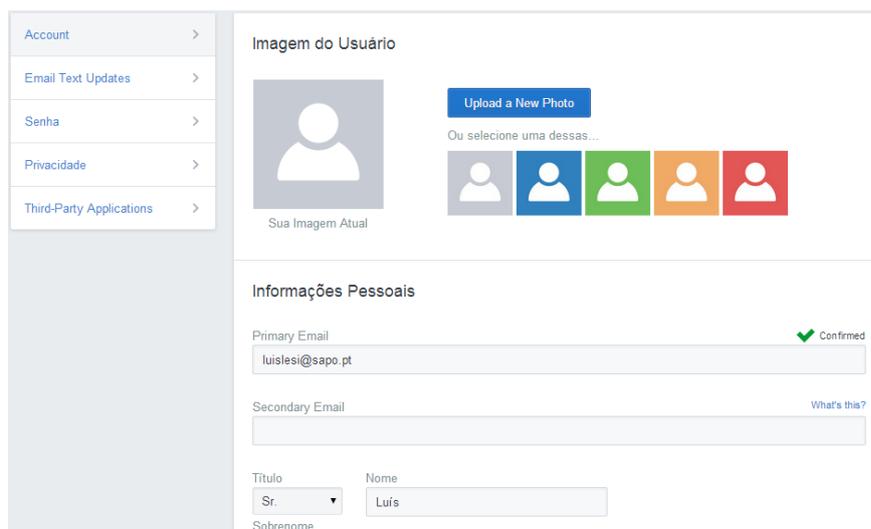


Pronto para desbloquear ainda mais superpoderes? Visite o nosso [Centro de Ajuda](#) para suporte e [recursos para sala de aula](#).

O primeiro passo a efetuar é personalizar o perfil. O separador perfil está disponível no menu *Eu*, que se encontra no canto superior direito. Através desse separador, poderá desbloquear os diferentes tipos de crachás (badges), bastando, para isso, convidar amigos que também sejam professores e que possam estar interessados na plataforma. Terá também acesso ao número de alunos, ligações com outros professores, itens da biblioteca e pontuação relativa à partilha de documentos. Se estiver interessado, poderá também selecionar mais comunidades afins.

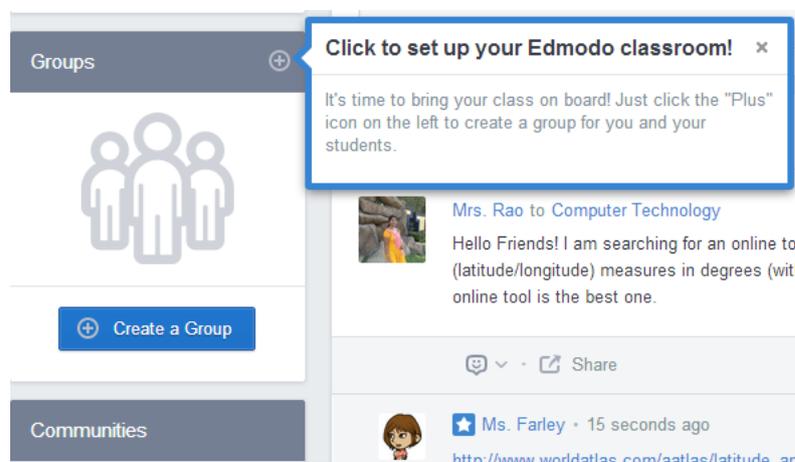


Através do separador configurações, é possível alterar a imagem do utilizador, o endereço de e-mail, o nome, a escola a que pertence, o endereço Edmodo, a palavra-passe, o modo como as notificações são efetuadas (por celular ou e-mail) etc.



Grupos

Os grupos representam as turmas e permitem a interação entre alunos e professores. Para criar a sua sala de aula virtual, terá de criar um grupo.



Ao clicar no botão *Create a Group*, surge a janela seguinte, em que terá que atribuir um nome ao grupo, selecionar o ano e o grupo disciplinar.

Bring your classroom onto Edmodo! ✕

Select a Grade ▼ or [Range](#)

Subject Area ▼

Edmodo Groups help you connect and collaborate with your students in a closed, safe environment.

Step 1 of 2 [Learn more](#) [Create](#)

Em seguida, deverá selecionar o tamanho esperado da turma e escrever um texto que melhor descreve o grupo.

You're almost there! ✕

Expected Group Size ▼ [What Is It?](#)

Answer these last few items to help us create the best Edmodo Group experience for you and your students.

Step 2 of 2 [Learn more](#) [Finish](#)

Depois de criado o grupo, surge, então, o código do grupo a ser disponibilizado aos alunos. Esse código tem validade de 14 dias. A inscrição de cada aluno fica pendente até aprovação do professor. Após a inscrição de todos os alunos, o professor deve fechar o grupo de modo a garantir a segurança. Após esse passo, é possível partilhar pastas, atribuir tarefas/trabalhos, criar quiz, sondagens, notas, alertas etc.

Para cada post criado, é possível reagir (semelhante ao *like* do Facebook), responder ou partilhar.

Group Posts

Filter posts by ▾



Me to 9º A

Se um pescador e meio pesca uma sardinha e meia em hora e meia, quantas sardinhas pescará em 6 horas?

12 0 vote(s)

24 0 vote(s)

36 0 vote(s)

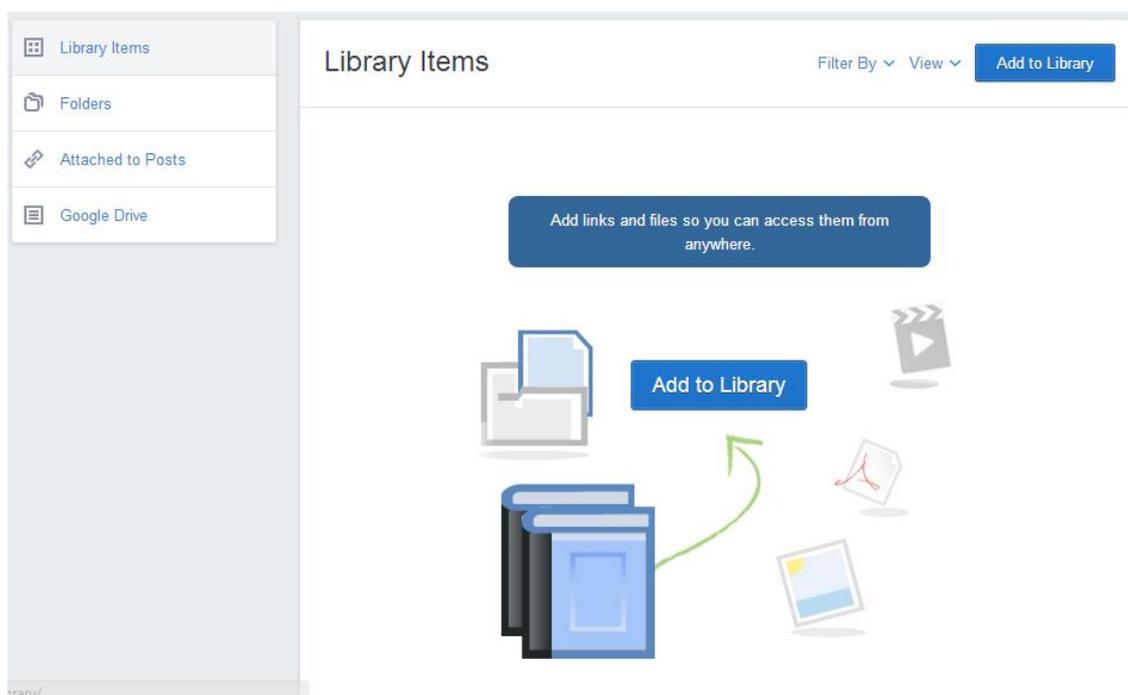
Total votes: 0 ([Refresh](#))

🗨️ ▾ · [Reply](#) · [Share](#)

0 seconds ago

Biblioteca

A biblioteca permite o armazenamento e a gestão de ficheiros e hiperligações para que possam ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar. Tais ficheiros podem ser organizados em pastas e partilhados com os alunos ou outros membros. É possível também acessar os ficheiros disponíveis no Google Drive.



Calendário

O calendário permite adicionar tarefas e eventos diários ou durante um intervalo de dias. É possível visualizar todas as tarefas e eventos ou filtrar apenas pela turma desejada. Se assim o desejar, poderá também imprimir ou exportar o calendário.

Planner ⊕

9º A ⚙️

Week | Month | March 30 - April 3 | Today | ⏪ | Print | Export

SUNDAY MARCH 30, 2014	MONDAY MARCH 31, 2014	TUESDAY APRIL 1, 2014	WEDNESDAY APRIL 2, 2014	THURSDAY APRIL 3, 2014
SOMEDAY			COMING SOON	

...that you plan to complete in the future

Outras funcionalidades

Progresso

Esta funcionalidade permite atribuir crachás (badges) aos alunos pelo bom desempenho nas tarefas propostas.

Badges



You can award badges from a group's Progress page or a student's Profile.

My Student Badges (0)



By Edmodo (8)



Descobre

Esta funcionalidade permite navegar por hiperligações sugeridas, explorar aplicações disponibilizadas pelo Edmodo, acompanhar outras comunidades, encontrar informação sobre os mais variados temas, convidar outros professores etc.

The screenshot displays the Edmodo interface with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar includes navigation options: Suggestions, Communities, Publishers, Find Content (with a search box and 'Browse Topics' link), and Teachers You May Know (with a profile icon and 'Invite Teachers' link). The main content area features a section titled 'Edmodo Apps picked out just for you...' with a 'Find more in the Store' link. Below this are three app cards: 'LearnStreet' (Coding Made Easy - Le... FREE / Unlimited), 'Classroom Management' (Class Charts FREE / Unlimited), and 'Saki.com' (Class Management by So... FREE / Unlimited). A 'Suggested Links' section follows, showing a tweet from Edudemic about '20 Twitter Hashtags Every Teacher Should Know About' posted on Tuesday, January 31, 2012, with 2.9k views and a 'Social Media' tag.

Notificações

Através desta funcionalidade, é possível visualizar quais os próximos eventos, as mensagens recebidas, alertas e postagens efetuadas por outros professores ou alunos.

Edmodo também é um aplicativo móvel criado para ampliar as atividades oferecidas pelo site homônimo, que tem como intuito criar um ambiente de aprendizagem digital que abranja a demanda de professores e alunos. Com ele, os usuários contam com um ambiente seguro, onde os envolvidos podem aproveitar o potencial de ferramentas digitais para otimizar a maneira como um conteúdo é ensinado e assimilado. O aplicativo está disponível para os sistemas Android, iOS e Windows.

O aplicativo gratuito pode levar o ambiente do site a qualquer lugar. Sendo assim, professores e alunos podem se conectar para compartilhar as ferramentas e recursos oferecidos pela plataforma de aprendizado on-line, ampliando as atividades da sala de aula para dentro do serviço.

Os professores podem criar grupos e enviar códigos de acesso para todos os seus alunos de diferentes classes. Esses grupos, que contam com números de participantes pré-definidos, podem ser nomeados de acordo com uma turma. Sendo assim, os docentes podem organizar suas atribuições e atividades de maneira prática, tornando a comunicação com alunos muito simples.

Os grupos criados são gerenciados para que não excedam a quantidade de participantes pré-definidos. Dessa maneira, quando o número total de alunos estiver conectado, o código de acesso será inabilitado. Ainda assim, o gerenciador pode, a qualquer momento, convidar novos alunos e, até mesmo, professores convidados para atividades extras.

O professor também cria e define metas para atividades dentro da plataforma e acompanha o desempenho dos alunos através da ferramenta *Progresso*. Essa característica permite acompanhar as interações dos alunos de forma simples e intuitiva pelo docente. Além disso, há uma ferramenta de perfil que permite adicionar arquivos, como provas, livros e outros documentos no armazenamento na nuvem do serviço, garantindo diversas possibilidades de conteúdos ao utilizador.

Voki – O avatar que fala



Voki é uma ferramenta que, integrada com outras em um contexto de trabalho coletivo, pode tornar-se um instrumento motivador para a comunicação e o desenvolvimento do discurso oral e estruturação do pensamento nos alunos mais jovens.

Poderá escolher uma série de personagens de base (humanos, animais, bonecada anime etc.) e, em seguida, personalizá-los em quase tudo o que se pode imaginar.

Do cabelo à barba, passando por adereços como chapéus e óculos de sol, tudo é personalizável. Pode-se também escolher um pano de fundo para a personagem que poderá ou não conter animações.

Assim que criado o avatar, é só começar a dar-lhe voz através de um microfone e adicioná-lo ao blog/site ou colocá-lo nos perfis de redes sociais.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 1

IDADE: 10

SEXO: Feminino () Masculino (x)

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Sim muito

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Bastante

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Qualquer uma

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Tristeza

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Conto de fadas

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Aventura

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Suspense

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Era uma vez

Fábulas: Um dia

Contos de aventuras: Tinha um garoto que gostava de viajar

Contos de mistério: Tinha uma casa no meio do mato

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Branca de neve

Fábula: Cinderela

Contos de aventuras: Personagens legais

Contos de mistérios: Personagens assustadores

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(1) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arreventou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(2) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- (x) Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- () Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;
- (x) Finalizam-se com saudação de despedida;
- () O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO
(não respondeu)

A LEBRE E A TARTARUGA

(não respondeu)

A RAPOSA E AS UVAS

(não respondeu)

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

() Branca de Neve

(x) A Mula sem Cabeça

(x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

() Sim

(x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 2

IDADE: 10

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Sim

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Não muito

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Lendas

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

A raposa e as uvas

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Cinderela

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

O rei mandão

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Eu não sei

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Cinderela, Branca de neve

Fábulas: A raposa e a garça

Contos de aventuras: Batman

Contos de mistério: O lobo

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Princesas

Fábulas: Não sei

Contos de aventuras: Aventura

Contos de mistérios: Terror

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(2) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arreventou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(1) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez.
- () São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens.
- () Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios.
- () Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus.

- () Finalizam-se com saudação de despedida.
(x) O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Um dia um ratinho viu um leão e subiu em cima dele

A LEBRE E A TARTARUGA

Em uma corrida a Lebre era bem rápida e a Tartaruga lerda. A tartaruga ganhou.

A RAPOSA E AS UVAS

A raposa estava morrendo de fome e viu as uvas

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

- () Branca de Neve
() A mula sem cabeça
(x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?
() Sim (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 3

IDADE: 10

SEXO: Feminino () Masculino (x)

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Mais ou menos

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Mais ou menos

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Diário de um Banana

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Aventuras

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Conto de Fadas

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Conto de mistério

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Eu falei sim obrigado

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Era uma vez umas fadas legais. Eu estava calmo no rio ela me pegou e fim

Fábulas: Não sei

Contos de aventuras: (não respondeu)

Contos de mistério: (não respondeu)

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: (não respondeu)

Fábulas: (não respondeu)

Contos de aventuras: (não respondeu)

Contos de mistérios: (não respondeu)

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

(1) Conto de aventura

(2) Fábula

(3) Conto de fadas

(4) Conto de mistério

(1) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebitou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(2) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

(x) Inicia-se sempre com era uma vez;

(x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;

() Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;

(x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;

() Finalizam-se com saudação de despedida;

(x) O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Não sei

A LEBRE E A TARTARUGA

Não sei

A RAPOSA E AS UVAS

(não respondeu)

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

() Branca de Neve

(x) A mula sem cabeça

() O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

() Sim

(x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 4

IDADE: 13

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Sim

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Sim

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Quadrinhos

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Fábula

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Contos de Fadas

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Mistério

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

(não respondeu)

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Era uma vez

Fábulas: Uma

Contos de aventuras: Um

Contos de mistério: Numa

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Fadas, princesas

Fábulas: Animais

Contos de aventuras: Aventureiros

Contos de mistérios: Detetive

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(1) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

(2) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(4) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- () Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;
- (x) Finalizam-se com saudação de despedida;
- (x) O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Num dia o Leão estava passeando e cai numa rede de caçadores

A LEBRE E A TARTARUGA

Não sei

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa foi até o vinhedo sabendo que iria encontrar muitas uvas e a safra tinha sido excelente . Ao ver a parreira carregada de cachos enormes.

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

- () Branca de Neve
- (x) A mula sem cabeça
- (x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?
() Sim (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?
Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?
Sim

ANEXO F – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 5

IDADE: 9

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Sim

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Sim

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Aventura e romance

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Uma raposa que queria umas uvas

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Que judiava da Cinderela

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Um homem que vinha voando em um pássaro

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Um home que saiu para viajar e a mulher ofereceu um prato de comida

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Uma menina que se chamava Cinderela. No dia do baile ela disse que teria de ir embora 00:00 e perdeu o sapatinho

Fábulas: Um cão estava cavando um buraco procurando o que comer e viu uma jóia e disse: Isso não vale para nada, mas para um joalheiro vale. Mas prefiro procurar algo para comer

Contos de aventuras: Uma menina e um menino que moravam em Paris...

Contos de mistério: Uma senhora que usava peruca

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Uma princesa

Fábulas: Um cachorro

Contos de aventuras: Super Heróis

Contos de mistérios: Uma Senhora

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(1) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(2) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- (x) Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;

- () Finalizam-se com saudação de despedida;
() O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Um Leão estava passeando na selva quando um ratinho estava em perigo

A LEBRE E A TARTARUGA

Não me lembro

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa estava com fome, quando foi ver as uvas ainda estavam verdes e disse depois eu volto.

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

- (x) Branca de Neve
() A mula sem cabeça
(x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?
() Sim (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO G – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 6

IDADE: 9

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Sim

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Sim

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Aventura e romance

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Uma raposa que queria umas uvas

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Que judiava da Cinderela

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Um homem que vinha voando em um pássaro

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Um home que saiu para viajar e a mulher ofereceu um prato de comida

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Uma menina que se chamava Cinderela. No dia do baile ela disse que teria de ir embora 00:00 e perdeu o sapatinho

Fábulas: Um cão estava cavando um buraco procurando o que comer e viu uma jóia e disse: Isso não vale para nada, mas para um joalheiro vale. Mas prefiro procurar algo para comer

Contos de aventuras: Uma menina e um menino que moravam em Paris...

Contos de mistério: Uma senhora que usava peruca

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Uma princesa

Fábulas: Um cachorro

Contos de aventuras: Super Heróis

Contos de mistérios: Uma Senhora

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(1) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(2) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- (x) Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;
- () Finalizam-se com saudação de despedida;

() O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Um Leão estava passeando na selva quando um ratinho estava em perigo

A LEBRE E A TARTARUGA

Não me lembro

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa estava com fome, quando foi ver as uvas ainda estavam verdes e disse depois eu volto.

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

(x) Branca de Neve

() A mula sem cabeça

(x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

() Sim (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO H – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 7

IDADE: 9

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Não

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Sim

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

A Pequena Sereia

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Fábula

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Conto de Fadas

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Conto de Aventuras

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Conto de Mistério

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Era uma vez

Fábulas: Morto de fome

Contos de aventuras: Um homem chega

Contos de mistério: Num dia chuvoso e escuro

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Princesas, castelos e príncipes

Fábulas: Animais

Contos de aventuras: Um homem e um animal

Contos de mistérios: Uma velha senhora

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(2) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(1) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- () Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;
- (x) Finalizam-se com saudação de despedida;
- () O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

(não respondeu)

A LEBRE E A TARTARUGA

Não me lembro

A RAPOSA E AS UVAS

Morta de fome uma raposa foi até o vinhedo sabendo que iria encontrar muitas uvas. A safra tinha sido excelente. A ver a parreira carregada de cachos enormes a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui

(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

() Branca de Neve

(x) A mula sem cabeça

() O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

() Sim (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Sim

ANEXO H – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 8

IDADE: 11

SEXO: Feminino (x) Masculino ()

DIAGNÓSTICO INICIAL

Pergunta 1: Você gosta de ler?

Mais ou menos

Pergunta 2: Você lê livros em casa?

Não

Pergunta 3: Que tipos de leitura você lê?

Nenhuma

Pergunta 4: Tente identificar pelo início das histórias a quais gêneros pertencem:

“Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que iria encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco (...)”

Fábula

“Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta, muito má! A madrasta da Cinderela tinha duas filhas (...)”

Conto de Fadas

“Um homem chega em um vilarejo e se dirige até um lugar qualquer para tomar uma bebida, comer, pousar e seguir a sua viagem. Enquanto este se alimentava, outro chega voando em um pássaro gigante amarelo, destrói a casa do governante local, um castelo de madeira e grita para toda a cidade:

– Esta cidade me pertence agora! Tragam toda a comida que tem em suas casas para mim ou eu matarei todos aqui!”

Não sei

“Num dia chuvoso e escuro decidi viajar. Estava no meio do nada quando meu carro parou de repente. Fiquei com medo do que podia me acontecer. Avistei uma casa um pouco longe do local onde eu estava, e empurrei meu carro até aquela casa grande, velha e toda cercada de mato. Bati na porta e uma velha senhora de olhar simpático me atendeu, contei a ela o que havia acontecido e que não tinha onde dormir, então ela me ofereceu um quarto e um prato de comida.”

Não sei

Pergunta 5: Você provavelmente já leu contos de fadas, fábulas e contos de aventuras. Nas linhas abaixo, escreva como se inicia cada uma delas

Conto de fadas: Era uma vez

Fábulas: Não sei

Contos de aventuras: Não sei

Contos de mistério: Não sei

Pergunta 6: Que tipo de personagens se encontra nesses tipos de histórias?

Conto de fadas: Princesas

Fábulas: Animais

Contos de aventuras: Não sei

Contos de mistérios: Não sei

Pergunta 7: Relacione os trechos abaixo

- (1) Conto de aventura
- (2) Fábula
- (3) Conto de fadas
- (4) Conto de mistério

(2) E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

(4) O fato que vou contar é sobre uma garota. Esta menina morava em uma casa que ficava no meio do mato, perto de um lago. A casa era meio assustadora, mas ninguém de fato sabe a verdadeira história que esta menina tem.

(1) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...

(3) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos felizes para sempre.

Pergunta 8: Agora vamos conversar um pouco mais sobre fábulas

Nas fábulas, algumas características aparecem repetidamente determinando uma organização e característica própria desse gênero. Marque a alternativa que corresponde a característica desse gênero

- () Inicia-se sempre com era uma vez;
- (x) São pequenas histórias em que predominam os animais como personagens;
- () Propõe a solução de enigmas, crimes ou mistérios;
- (x) Os animais agem como se fossem pessoas: falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus;
- () Finalizam-se com saudação de despedida;
- () O herói ou heroína sempre se sai bem no final.

Pergunta 9: Abaixo você verá alguns títulos, tente lembrar das histórias reescrevendo-as

O LEÃO E O RATINHO

Não sei

A LEBRE E A TARTARUGA

Não me lembro

A RAPOSA E AS UVAS

Não sei

Pergunta 10: Caso você lembre de mais alguma, escreva aqui
(não respondeu)

Pergunta 11: Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são fábulas

- () Branca de Neve
- () A mula sem cabeça
- (x) O Lobo e o Cordeiro

Pergunta 12: Você já utilizou o computador para escrever alguma história?

- () Sim
- (x) Não

Pergunta 13: Se a sua resposta for sim, em qual situação isso ocorreu?

Pergunta 14: Já escreveu uma história produzida por você, que tenha sido você que criou?

Não

Pergunta 15: Se a sua resposta for não, você acharia interessante realizar essa atividade?

Talvez