

**O CONTO NA SALA DE AULA:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
VOLTADA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO**

*Joseane Aparecida de Souza Francisco* (UEMS)

[profjoseaneletras@gmail.com](mailto:profjoseaneletras@gmail.com)

*Natalina Sierra Assêncio Costa* (UEMS)

[natysierra2011@hotmail.com](mailto:natysierra2011@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente artigo tem por finalidade apresentar de forma sucinta, a sequência didática do trabalho voltado para a produção de texto, realizado em uma escola municipal de Campo Grande (MS) com alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir do texto-base, o miniconto “Prova de Amor” de Marina Colasanti. Para isso, foram realizadas atividades, organizadas em sequências didáticas, fundamentadas em Joaquim Dolz et al (2004), além das contribuições teóricas de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Joaquim Dolz, Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), Roxane Rojo (2012), Claudia Riolfi et al. (2010), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Ingedore Villaça Koch (2008) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Ao final do trabalho, espera-se que a produção textual não se encerre somente na busca de notas, com propósito de o aluno ser promovido para o ano seguinte, mas sim, em um processo de aprendizagem que proporciona a sua emancipação intelectual e social.

**Palavras-chave:**

Gênero textual. Conto. Produção de texto escrito. Sequência didática. Sala de aula.

**1. Introdução**

A escola vive uma situação paradoxal diante da prática de produção de texto, pois, ao mesmo tempo em que há uma urgência na sociedade contemporânea, de apropriar-se da escrita para atender as demandas e as necessidades que a ela confere, a linguagem escrita formal tornou-se entre os jovens uma atividade quase desnecessária. Configurando numa ausência de sentido para os processos de leitura e escrita em sala de aula e fora do contexto escolar.

Diante da realidade supracitada, fica sob a responsabilidade do professor de língua portuguesa, superar essa lacuna no ensino, isso significa dizer que seu fazer pedagógico deve transpor a ideia de que se escreve na escola somente com intenções avaliativas ou para cumprir os aspectos funcionais da língua, ao contrário, segundo Louise Michelle Ro-

senblantt (1994 *apud* SCAVASSA, 2008) é imprescindível, possibilitar também, aos alunos, experiências estéticas que se sobrepõe às necessidades cotidianas, por meio das leituras e produções textuais escolares.

Nesse sentido, Bronckart (1994) salienta que essa ação do professor de formar leitores e escritores efetivos, “resulta numa ação da linguagem que exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar”. Isso significa pensar sobre a escolha do gênero textual e as estratégias para que os alunos apropriem das especificidades do gênero em questão a fim de que o processo de elaboração de um texto não se torne apenas um amontoado de palavras em um papel.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo relatar experiências realizadas em sala de aula sobre a prática de escrita, utilizando o gênero textual conto, com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande (MS), contemplando o conteúdo específico desse ano escolar, em conformidade com o Referencial Curricular Municipal. Para isso, foram realizadas atividades de leitura e escrita, organizadas em sequências didáticas, fundamentadas em Joaquim Dolz et al. (2004) com a finalidade de os alunos se apropriarem das especificidades do gênero conto para produzirem as suas próprias versões, tendo como texto-base o miniconto "Prova de Amor" de Marina Colasanti. Este trabalho fundamenta-se nas contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nos autores Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Joaquim Dolz, Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), Roxane Rojo (2012), Claudia Riolfi et al. (2010), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Ingedore Villaça Koch (2008).

## **2. A sequência didática como recurso da aprendizagem**

Para que a escola possa contribuir para emancipação intelectual e social do aluno é importante que desenvolva situações práticas que possam despertar habilidades que permitam a plena formação desse aluno leitor e produtor de texto. Para isso, o professor de língua portuguesa, ocupando papel fundamental nesse processo, necessita buscar conhecimentos, seja na realização de cursos de atualizações ou participando de formações continuadas para que no momento de seu planejamento, tenha condições de reaproveitar os materiais didáticos disponíveis, aprimorando e adaptando conforme a realidade em que seus alunos estejam inseridos.

Nesse sentido, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) propõem que o gênero tem que ser tomado como eixo organizador do ensino e a progressão do trabalho ao longo dos anos escolares e deve ser feito por meio do agrupamento dos textos elaborados a partir dos aspectos dos “domínios sociais”, “aspectos tipológicos” e “capacidades de linguagem dominantes”. Sobre o primeiro, os autores se referem aos meios sociais que esses gêneros circulam com maior frequência, o segundo diz respeito aos aspectos tipológicos, as estruturas linguísticas comuns aos textos e o terceiro se refere às habilidades e competências que cada indivíduo pode desenvolver em relação ao mundo.

Assim, após a definição do gênero a ser trabalhado, devem ser elaboradas atividades para o estudo desse gênero. Os mesmos autores postulam que as atividades devem estar organizadas em torno de “sequências didáticas”, definidas por eles como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem como objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero estudado.

A “sequência didática” desenvolvida pelos autores envolve primeiro a “produção de texto”. Para isso, deve ser apresentada uma situação de produção, explicitando o contexto da produção. Após a primeira atividade, que serve de diagnóstico do que os alunos já dominam sobre o gênero, são executadas tarefas de leitura e análises de textos do mesmo gênero para que o aluno possa consolidar a aprendizagem. Para finalizar, os discentes devem elaborar uma nova produção que finaliza o módulo e ao mesmo tempo permite a avaliação do processo de ensino.

Dessa forma, todas essas etapas supracitadas servirão de suporte para o desenvolvimento do trabalho acerca da prática de produção textual, contemplando o gênero conto, a partir de um texto-base, o miniconto (minificção) denominado “Prova de Amor” da autora Marina Colasanti, extraído de sua obra *Contos de Amor Rasgados* (1986).

### **3. *Ressignificando a prática de escrita do conto: a organização da sequência didática***

Antes de propor a sequência didática com embasamentos teóricos pautados principalmente na sequência didática proposta por Joaquim Dolz et al. (2004), utilizada para o trabalho da prática de escrita do gênero conto, faz-se necessário abrir um parêntese para compreender em

quais condições foram realizadas essas ações. O cenário escolar onde atuava no ano de 2015, como professora de português se assemelha com tantos outros em nosso país. Escola de periferia, considerada uma das maiores da região, salas superlotadas, escassez de material didático, nesse quesito, a maioria das salas não tinham números suficientes de livros didáticos para os alunos. Assim, o professor para ministrar suas aulas, tinha a opção de passar no quadro de giz o conteúdo ou imprimir o material utilizado em sala. Diga-se de passagem, as cópias eram muito limitadas, reservando-as para as provas.

Dessa forma, ao contemplar o conteúdo do 8º ano, “contos de amor e de suspense”, proposto pelo Referencial Curricular Municipal e o livro didático adotado pela escola, *Para Viver Juntos*, da editora Edições SM, 2009, das autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, foi necessário adaptar as orientações do livro sobre o ensino da escrita de texto do gênero conto, levando em consideração o contexto de sala de aula, além disso do uso de materiais impressos e livros das obras analisadas, para que pudesse motivar os alunos a escrever com um propósito, que não seja o de ser avaliado pelo professor.

Nesse sentido, tendo o conto como gênero textual norteador do trabalho de prática da escrita, a sequência didática teve as seguintes etapas:

- (i) apresentação e discussão do tema;
- (ii) confronto do miniconto com outro conto;
- (iii) produção textual inicial de textos complementares a partir do texto-base “Prova de Amor”;
- (iv) atividades de linguagem norteadoras para a produção final;
- (v) produção final de um conto a partir da produção inicial e do texto-base.

#### **4. As especificidades do gênero textual conto e as tipologias narrativas/descriptivas**

Anterior à abordagem específica do gênero conto, foram elucidadas algumas questões conceituais em relação ao gênero textual e sequências tipológicas. Para isso, houve a necessidade de buscar subsídios teóricos em Luiz Antônio Marcuschi (2005) que conceitua os gêneros como

“resultado de um trabalho coletivo que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Sendo assim, essas realizações concretas dos textos podem ser definidas por propriedades socio-comunicativas (relação social entre interlocutores e finalidade do texto) e de acordo com a situação de produção (tema, objetivo, finalidade, interlocutores, linguagem, suporte) pode-se determinar em que gênero o texto será realizado.

Tais conceitos remetem às ideias de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997) que “todo gênero em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo, mas isso não significa dizer que a forma é algo definidor do gênero em detrimento de sua função”. Porém, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2005) é notório, que em muitos casos, são as formas que determinam o gênero, assim como o suporte ou o discurso. Por se tratar da escrita do gênero conto, tomando como base o miniconto de Marina Colasanti, foi importante que o aluno soubesse quais as especificidades que a sequência narrativa apresenta, tendo em vista sua predominância no gênero conto, além das características da descrição (principalmente subjetiva), como uma sequência tipológica que sempre permeia textos literários.

Portanto, recorrendo à proposta de sequência tipológica de Werlich (1973) citada por Luiz Antônio Marcuschi (2005) foi aberta uma discussão com os alunos, explanando os conceitos de gêneros e tipologias textuais e suas especificidades. Para isso, houve a proposta de uma atividade, envolvendo a leitura de diversos gêneros textuais (panfletos, poemas, horóscopos, campanhas publicitárias, propagandas, tirinhas, biografias, canções, notícias, reportagens, contos, entrevista, crônicas, fábulas, receita culinária, artigo de opinião) para que cada grupo, composto por três alunos, fizesse uma reflexão sobre a situação de produção que define o texto (tema, objetivo, finalidade, interlocutores, linguagem, suporte). Em seguida, com base nas discussões e na análise do texto, realizou-se uma sistematização sobre os assuntos: gêneros, tipologias, texto, enfatizando as sequências narrativa e descritiva que foi exposta no quadro de giz para que os alunos pudessem registrar em seus cadernos essas concepções, servindo de base para as próximas etapas da sequência didática.

**5. O conto e o miniconto de Marina Colasanti: estabelecendo as diferenças e semelhanças entre eles**

Ingedore Villaça Koch (2008) salienta que o sentido de um texto é construído na interação “sujeitos-textos”, assim para que haja a realização de sentido do texto pelo aluno, faz-se necessário levar em consideração o contexto, que a autora o denomina como a metáfora do *iceberg*, ou seja, na superfície de um texto está o explícito e na profundidade do texto (implícito) têm-se os elementos que fundamenta a interpretação.

Nessa etapa, foram realizadas atividades interpretativas do miniconto “Prova de Amor” (texto impresso) e do conto *Com certeza era amor*, presente no livro didático adotado pela escola, ambos da autora Marina Colasanti, além de atividades que confrontassem os dois textos para estabelecerem as semelhanças e diferenças entre eles, a fim de o aluno compreender e apreender as especificidades do gênero estudado. A sala foi dividida em três grupos; o primeiro grupo ficou na incumbência de analisar o miniconto, o segundo grupo se responsabilizou para analisar o conto e o terceiro grupo teve que observar os pontos e contrapontos entre os dois textos. Para tal, foram elaboradas pelo professor, algumas questões norteadoras (expostas logo abaixo) e a contextualização das obras, levando para a sala de aula os livros *Contos de Amor Rasgados* (1986) e *23 histórias de um viajante* (2005) dos quais, os textos em estudo, foram extraídos. Nesse momento houve a necessidade de uma breve discussão sobre a biografia da autora e informações sobre a temática de um modo geral, de cada livro. Ao final, cada grupo expôs suas análises, para que houvesse o compartilhamento de ideias e troca de informações.

Proposta de análise do miniconto "Prova de Amor", de Marina Colasanti:

- (i) pelo que se conhece até hoje na ciência, a produção de barba é voluntária?
- (ii) a frase “expelir aqueles novos pelos que na pele fechada feriam caminho” mostra a preferência do narrador pela palavra *ferir*, quando poderia usar o termo *nascer*. Por que a escolha dessa palavra?
- (iii) qual o efeito de sentido que apresenta no texto, o pedido do homem para a mulher deixar a barba crescer?
- (iv) qual o efeito de sentido que apresenta no texto, a iniciativa da mulher deixar a barba crescer?

- (v) Por que o homem não gostou da nova imagem da mulher?

A alusão a essa proposta interpretativa, na primeira pergunta, teve como intenção levar o aluno a observar o caráter literário do texto, ou seja, o sentido conotativo em que são empregadas as palavras ou expressões, pois, se o ato de deixar a barba crescer não é um ato voluntário, no texto, o questionamento gira em torno de qual a conotação que esta ação possui. Dessa forma, as perguntas (ii), (iii) e (iv) trata-se de atividades epilinguísticas, que de acordo com Cláudia Riolfi et al. (2010) são reflexões realizadas sobre o efeito de sentido que determinadas palavras ou frases podem produzir no texto “Prova de Amor” e por último, na pergunta (v) sugere uma interpretação mais superficial, a princípio mais literal, atribuindo a insatisfação do homem ao fato de a mulher ter ficado feia, estranha etc.

Porém, o sentido do texto é conotativo, possível de várias interpretações o que pode resultar em uma análise mais imersa, de acordo com Ingedore Villaça Koch (2008), aprofundando na temática abordada pela autora; a violência psicológica contra mulher que se anula para agradar o marido e os resultados desastrosos dessa atitude. Além disso, outros sentidos podem emergir, como a perda de identidade para agradar aos outros, provar algo é enfrentar uma desconfiança entre outros. Esses aspectos abordados, enfocando a temática, são considerados essenciais para a construção de sentido do texto e relevantes para a produção da escrita, levando em consideração que os alunos deverão produzir um conto a partir do texto-base analisado acima, ou seja, as ideias do conto produzido devem estar em consonância com o texto-base.

*Sobre o texto Com certeza era amor:*

- (i) um conto de amor pode abordar diferentes aspectos desse tema. Qual o assunto abordado nesse conto?
- (ii) o narrador apresenta primeiro as reações do saltimbanco ao encontro com a moça. Quando passa a falar das reações dela, o estado da moça é semelhante ao do jovem. Que estado é esse?
- (iii) o pai da moça não aceitou o amor dos jovens. Quais razões ele teria para proibir esse casamento?
- (iv) quais são os obstáculos que a jovem e o saltimbanco enfrentam?
- (v) Sobre o final conto, poderia acontecer algo assim na vida real? E se fosse num conto de fadas, seria possível esse final?

No segundo conto analisado, houve uma intenção de iniciar com a reflexão em torno da temática, pois, apesar de tratar do tema amor, a perspectiva é bem diferente do conto "Prova de Amor". Em seguida, a pergunta (ii) leva o aluno a observar no texto que há uma sequência narrativa, em conformidade com as sequências tipológicas proposta por Werlich (1973) e Luiz Antônio Marcuschi (2005) que é caracterizada na evolução dos fatos, por meio da mudança de estado e das relações de consequência, pois as personagens se conhecem, apaixonam-se e enfrentam os obstáculos para viver esse amor.

Nesse sentido, a pergunta (iii) e (iv), enfoca a principal característica do conto de amor, que consiste em evidenciar os obstáculos internos ou externos vividos pelas personagens, antes de usufruírem desse amor. Por fim, a última pergunta propõe uma relação de semelhança, no desfecho, entre o conto de amor *Com Certeza Tenho Amor* e o conto de fadas Rapunzel, possibilitando essa conversa entre os textos. Assim, os elementos evidenciados no conto analisado se reportam mais para o aspecto composicional do texto que da mesma forma que a temática, são preponderantes na situação de produção do conto.

Ao colocar em evidência os dois textos, para extrair deles as semelhanças e diferenças, foi solicitado aos discentes que observassem alguns aspectos: (a) a temática (b) o aspecto estrutural (c) aspectos linguísticos (c) linguagem (d) finalidade.

Em relação à temática, embora os dois títulos apresentem a palavra amor, no miniconto "Prova de Amor", o aspecto temático explora a violência contra a mulher, refletindo o período em que foi escrito, na década de 80, marcado por trazer à tona discussões a respeito desse tema. Assunto mais complexo do que o conto *Com certeza tenho amor* (2005), episódio que narra o amor, os obstáculos, existentes para a realização desse amor, entre um saltimbanco e "uma moça resguardada" pertencentes a classes sociais diferentes que faz parte do livro *23 Histórias de um Viajante*, em que os enredos giram em torno de um viajante que chega a um reino e encontra um príncipe que vive isolado do mundo. Fascinado pelas histórias do viajante, resolve fazer uma travessia com ele pelo seu próprio reino.

Sobre o aspecto linguístico e estrutural, os textos se evidenciam nos aspectos estruturais, sendo que ambos possuem situação inicial, início do conflito, clímax e desfecho, sequência narrativa adaptada da proposta de Adam (1992) que a organiza em cinco etapas (situação inicial,



fase de complicação, fase de ações, fase de resolução, situação final). Também há recursos linguísticos evidentes entre os dois textos: predominância de verbos de ação, fatos e mudanças de estado numa sequência temporal e há uma evolução dos fatos. Porém, apesar dessas semelhanças mais perceptíveis, vale ressaltar a importância de apresentar as especificidades do miniconto, nesse sentido, observar não só a sua hiperbrevidade, sua concisão, seu caráter ficcional, mas também o que Marina Colasanti (2003) define dessa forma:

O miniconto funciona justamente quando dá o pulo do gato! Você vem vindo distraído e de repente ele te pega e... TCHUM! Vira de cabeça pra baixo a situação. Te põe em desconforto, descompõe, desfaz a organização na qual você vinha vindo. E essa desorganização ou te propõe uma nova forma de organização, ou justifica o princípio – quando você chega no final e dá aquele salto, você entende porque aquilo estava lá no começo. O que é fascinante no miniconto.

Nesse sentido, Maria Ribeiro Alves Cechinel (2013) ratifica que o elemento principal do miniconto é essa reviravolta, que provoca a surpresa do leitor no final, rompendo com o previsível, abrindo novos caminhos para a interpretação.

Sobre a linguagem, além do caráter formal da escrita, o conto e miniconto, tendo em vista seu caráter literário, possuem termos, palavras ou expressões em que a significação é ampliada ou modificada subjetivamente, o sentido é compreendido ou esclarecido pelo contexto do texto que, de acordo com Júlia Sant’Ana Scavassa (2008), compartilhando das ideias de Rosenblantt (1994), esses recursos permitem uma experiência estética, compreendendo os múltiplos sentidos e jogos simbólicos presentes no texto literário. Sob essa ótica, a leitura de um texto literário tem como finalidade a fruição do leitor, permitindo-o “passear” pelo corpo do texto, descobrindo sua essência, cheiro, sabores e dissabores.

Todas as etapas mencionadas foram possibilidades que o professor encontrou para ajudar ao aluno na ressignificação do ato de escrever, transpondo a utilização da escrita como algo funcional, servindo apenas para atender suas necessidades diárias para um trabalho mais cuidadoso, que exige tempo e reflexão sobre vários aspectos da linguagem.

## **6. Produção do conto a partir do texto-base “Prova de Amor”**

Na produção escrita tem que levar em consideração que os textos possuem formas relativamente estáveis, pois, “organizam-se dentro de

certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (PCN, p. 48), determinando o gênero a ser produzido em sala de aula. Nesse sentido, para elaboração da primeira versão do conto, inicialmente, foi solicitado que os alunos produzissem textos complementares que pudessem ampliar as informações sobre a temática do miniconto.

Nessa fase do trabalho, havia a intenção de os alunos iniciarem suas escritas já com uma temática definida, tendo como suporte a estrutura do miniconto “Prova de Amor”. Assim, a leitura do miniconto em questão, foi retomada e após, o professor elaborou uma linha no quadro de giz para anotar as respostas dos alunos, que deveriam resumir em uma frase a sequência da narrativa do miniconto (situação inicial, início do conflito, clímax e desfecho). Tendo, portanto, as principais ideias, organizadas numa sequência evolutiva dos fatos, em forma de diagrama, facilitando a explicação do processo inicial de escrita do texto.

Dessa forma, o ponto de partida, foi o questionamento do professor, sobre quais informações poderiam ser acrescentadas a cada etapa da narrativa, exposta no quadro de giz, levando em consideração que o caráter breve do miniconto que o destitui de maiores detalhes no processo da narrativa e abre um leque de possibilidades no sentido de ampliar as informações já existentes. Para nortear esses dados, a partir de discutirem entre si e com a mediação do docente, surgiram algumas perguntas:

- (a) por que o homem pediu a sua mulher para que deixasse a barba crescer?
- (b) por que a mulher se sucumbiu a esse pedido do homem?
- (c) como a mulher conseguiu fazer com que a barba crescesse, levando em consideração o fato de não ser voluntário o crescimento de barba?
- (d) por que ele não gostou do que viu na mulher?
- (e) depois que ele foi embora o que aconteceu com a mulher?

Essas indagações deveriam ser respondidas em forma de texto escrito, sendo que cada questionamento corresponderia a uma etapa da narrativa que seria reescrita, ressignificada das ideias novas trazidas pelos alunos.

Organizados em grupos compostos por cinco alunos, cada um teria que ter respondido uma pergunta diferente, inicia o processo definido

por João Wanderley Geraldi (1991) como o momento em que “o sujeito emerge no mundo da linguagem e nele ocupa duplo lugar: o de construtor e o de construído por ela”. Dessa forma, cada grupo adentra nesse processo de prática de escrita de um conto, tendo como suporte os conceitos apreendidos durante as atividades anteriores sobre as especificidades do conto, a temática do texto base, os recursos estilísticos que o texto literário apresenta, a linguagem utilizada, a estrutura (sequência narrativa), a importância da descrição subjetiva das emoções, das personagens, do espaço, a evolução dos fatos percebida pela mudança de estado, pelas relações de consequência, a predominância dos verbos de ação, a marca temporal por meio do verbo no passado e a ordem em que ocorrem os fatos.

Essas informações, conforme Roxane Rojo (2012), visa o produto final que pode ser considerada em uma “prática transformada”. Pois inicialmente tinha-se o texto-base (miniconto “Prova de Amor”), após as informações adicionais, tendo como referência esse texto, o trabalho é voltado para uma ressignificação do conto original, transformando-o em um texto híbrido com as marcas de autoria dos alunos, revelando outros contos.

## **7. A versão final do conto**

De acordo com Claudia Riolfi (2010) “o sujeito ao escrever, precisa rever, corrigir, retirar as repetições e hesitações, este trabalho solitário e reflexivo é necessário para que o texto não se torne um amontoado de palavras no papel”. Nesse sentido, a intervenção do professor, auxiliando os grupos nessa inserção do mundo da escrita, de forma significativa, exerce um papel essencial, pois, essa construção, exige conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e epilinguísticos, conforme a autora citada acima, que o professor, amparado teoricamente, pode proporcionar ao aluno.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997, p. 48) “o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação a sua própria produção de texto”, tal afirmação significa que cabe ao professor ensinar o aluno a revisar o texto e não a simplesmente passar o texto a limpo. Porém, de acordo com Claudia Riolfi et al. (2010), criou-se uma confusão sobre o papel do professor diante das produções dos alunos. Antes, ao ser criticado sobre a intenção de observar um texto com olhar pautado somente nos aspectos gramaticais, reduzindo

à metalinguagem, nesse sentido, era comum o aluno ter como tarefa em suas férias, a prática de uma produção textual diária, referente ao seu descanso escolar, desloca sua postura para outro extremo, de total abandono ou interferência na escrita do aluno. Nesse sentido, os temas são voltados para questões sociais e políticas; há uma discussão sobre tais temas, produzem os textos, compartilham-nos entre os colegas e encerra por aí o processo de prática de escrita dos textos.

Diante desses extremos, existe a necessidade de buscar o equilíbrio, pois, tanto a discussão de temas diversos para a produção, quanto à prática da metalinguagem, são elementos importantes para esse momento de interação do aluno com o seu texto. Além disso, o professor abre mão do trabalho solitário, de observação da produção do aluno para que esse corrija o que foi apontado por ele, em detrimento de um planejamento em que o ensino da escrita, segundo João Wanderley Geraldi (1991), inclui a necessidades de o sujeito que escreve refletir sobre as diferentes formas de dizer.

Nessa fase, os grupos retomam os seus textos e fazem uma troca da sua produção entre outros grupos da sala para por em prática os conhecimentos adquiridos com a realização das atividades, nas etapas anteriores. Para que houvesse uma melhor condução dessa fase do trabalho, o professor estabeleceu alguns critérios norteadores no momento de reflexão e análise da produção textual.

- (a) a temática: o texto contempla a temática do texto-base?
- (b) aspectos estruturais: segue a estrutura da narrativa?
- (c) descreve as personagens e o espaço?
- (d) há evolução dos fatos?
- (e) predomina os verbos de ação?
- (f) possui parágrafos?
- (g) aspectos linguísticos: observa-se uso de conectivos adequados, pontuação, acentuação, vocabulário diversificado, concordância?
- (h) linguagem: o texto está escrito em uma linguagem mais formal?

Estabelecidos os critérios para a observação do texto, com o propósito de sua reescrita, o professor entrega uma folha impressa com essas tais orientações e explica os elementos que serão observados passo a pas-

so. Em seguida, os alunos discutem entre si, tiram as dúvidas com o docente, anotando na folha suas respostas a respeito do texto analisado. O próximo passo consiste em repassar essas informações para o grupo que elaborou o texto, assim, é escolhido um aluno do grupo que fará esses repasses. Por fim, após os ajustes do professor, quando necessário, chega o momento da reescrita do conto, depois de um trabalho metucioso sobre o texto, para que fosse realizado um caderno de conto que ficaria na biblioteca, à disposição de outros alunos da escola.

Porém, antes foi necessário, um momento em que cada grupo compartilhasse seus textos, por meio da leitura em sala de aula, proporcionando a fruição dos contos, redescobrimdo novos cheiros, essências, sabores e sabores que cada conto permitiu ao leitor/produzidor usufruírem.

#### **8. Considerações finais**

É sabido que hoje, o ensino e a aprendizagem da prática da leitura e da escrita se tornou algo paradoxal, pois ao mesmo tempo em que há uma valorização da escrita, principalmente no sentido de instrumentalizar o indivíduo para a demanda do mercado, possibilitando-o a passar em um concurso, conseguir um emprego melhor ou produzir textos técnicos, por outro viés, essa prática, principalmente de textos que exige mais formalidade, maior reflexão e desdobramento sobre o texto, está cada vez mais distante dos jovens contemporâneos que frequentam as nossas escolas, ávidos por informações rápidas e prontas, porém, muitas vezes superficiais, disponíveis em tantos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, enfocando o ambiente de sala de aula onde ocorreu o trabalho de ressignificação da escrita do conto, a realidade não difere do que foi supracitado, ainda com um agravante, por se tratar de uma escola da rede pública de ensino da periferia de Campo Grande, equivalente a realidades de nossas escolas públicas no Brasil, outros desafios são postos diante do professor, como a superlotação das salas, escassez de recursos tecnológicos, falta de material de apoio e o baixo índice de letramento dos alunos, por consequência, o desinteresse nas aulas de português.

Diante desse cenário, ao pensar sobre os aspectos que envolveriam a atividade de prática de escrita de gênero conto, conteúdo do 8º ano, proposto pelo livro didático adotado pela escola, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, fez-se necessário

organizar uma sequência de ações que amparassem o aluno nesse processo complexo da produção textual, tornando-o significativo para o aluno.

Com base na sequência didática de Joaquim Dolz et al. (2004), para atender as especificidades da escrita de um conto, primeiramente o planejamento girou em torno de sistematizar alguns conhecimentos, acerca de elementos que seriam indispensáveis nesse processo. Assim, os alunos tiveram acesso a diversos textos de vários gêneros, privilegiando os que mais circulam em nossa sociedade, principalmente aqueles de caráter funcional, que eles já conhecem e fazem uso em suas vidas diárias para propor adiante, um estudo do texto literário que possui suas especificidades e geralmente não faz parte do hábito leitura do aluno. Nesse momento, as orientações conduziram os discentes a perceberem que cada texto se realiza em situações concretas de uso, bem como possui características específicas e se definem por várias questões (funcionalidade, suporte, discurso), porém sem deixar de elucidar os elementos internos ao texto, sequência tipológica e aspectos linguísticos que serviram de suporte no momento da escrita.

A etapa seguinte, que consistia em evidenciar as características do conto e do miniconto, por meio de atividades interpretativas entre dois textos da mesma autora, foi fundamental a escolha de cada questionamento a respeito dos textos, que levariam o aluno a compreender a finalidade, a forma, a temática e seus recursos linguísticos. Nesse momento, o professor tratou de conduzir de forma bem reflexiva a aula, pois era um processo de aprendizagem do novo, de mergulho na profundidade do texto, extraindo todos os aspectos essenciais para se concebido como tal.

Em relação à produção inicial do conto, a partir do miniconto "Prova de Amor", tendo em vista que era a primeira prática de escrita dos alunos naquele ano letivo, a intenção do professor foi de oferecer a eles mais segurança no processo de escrita, pois já havia uma temática e uma estrutura definida. Dessa forma, guiados pelos questionamentos a respeito do miniconto, caberia a cada grupo, o desafio de tecer laboriosamente, cada etapa do miniconto a fim de acrescentar as informações novas de forma coerente e coesa, ressignificando o texto e transformando-o em outro conto.

Assim, esse processo possibilita ao aluno que veja o que antes não via em seu texto, conforme Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997) "a reprodução do texto pelo sujeito que se dá no processo de volta ao texto, releitura e nova redação, é um acontecimento novo, irreproduzível na vi-

da do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Portanto, quanto mais vezes ocorrer esse trabalho de reescrita de texto, o aluno percebe que o texto não é um processo acabado e pode ser modificado, além dessa ação de reconstrução do texto, adquire mais conhecimento sobre os processos composicionais dos gêneros, ampliando o domínio da modalidade escrita.

Partindo do próprio texto, o aluno irá compreender que a prática da escrita de um texto, seja qual for o gênero, demanda tempo para um trabalho laborioso, contrapondo à efemeridade do mundo contemporâneo que impõe as novas tecnologias, tornando-o mais eficaz em suas produções e na interação com a linguagem escrita. Tal fato implica em alunos produtores de textos de diversos gêneros, conforme suas necessidades numa situação sociocomunicativa e proporciona a emancipação intelectual e social do aluno. Nesse aspecto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* caracterizam o professor como mediador desse processo, como sendo alguém que transmite o valor que a língua tem para si e para o outro. Por isso, faz-se necessário que o professor tenha uma relação de prazer com a escrita e com a leitura, buscando subsídios nas literaturas voltadas para essa temática, transformando sua prática pedagógica em ações que transcendem as questões gramaticais, muitas vezes, ponto de partida do ensino da língua, ressignificando a sua prática.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CECHINEL, Maria Ribeiro Alves. Novos caminhos para a mulher na minificação de Marina Colasanti. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 54, p. 77-89, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/194/179>>. Acesso em: 16-08-2016.

COLASANTI, Marina. Letras femininas: Marina Colasanti fala sobre literatura, vida, amor e feminismo. *Jornal Revelação*, Universidade de Uberaba, n. 245, maio 2003. Entrevista concedida a André Azevedo. Disponível em: <<http://www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/0514col1.html>>. Acesso em: 18-08-2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São

Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. Versão mimeo. 2005.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 03-07-2016.

RIOLFI, Claudia et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ROSENBLANTT, Louise Michelle. “*The transactional theory of reading and writing*”, In: SCAVASSA, Júlia Sant’Ana. A representação da poesia de adultos não escolarizados em processo de letramento. 2, 2007, Campinas. *Anais do SETA*. Campinas, 2008, p. 464-468. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/370/316>> Acesso em: 18-08-2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.