

# TRABALHANDO AS DIFICULDADES LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O GÊNERO TEXTUAL CONTO

TOZZI, Rozani Beatriz<sup>1</sup>

**Resumo** - O trabalho buscou desenvolver a criatividade e alargar o domínio linguístico dos alunos, tendo como ponto de partida e chegada a produção escrita. Embasado no diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2018, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal, localizada na periferia da cidade de Alta Floresta/MT com o objetivo de fazer uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos, é que teve início este trabalho por meio de sequência didática. Verificando as dificuldades de escrita, foi sugerida uma produção de texto, motivada nos super-heróis da atualidade. Essa produção inicial revelou a necessidade de se desenvolverem habilidades de leitura e escrita, através de uma sequência didática.

**Palavras-chave:** Leitura, Produção Escrita, Sequência Didática.

## Introdução

Partindo de uma vasta experiência com alunos do Ensino Fundamental II, em particular com o 6º ano, observa-se que a maioria deles chega a esta série semialfabetizados, produzindo textos desconexos e até incoerentes. Para isso, este trabalho com sequência didática, pautada nas teorias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bortoni-Ricardo (2004), visa ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero Conto, bem como proporcionar o domínio pleno de sua estrutura incentivando a leitura e a produção textual.

Este trabalho busca, também, desenvolver a capacidade criativa e crítica dos educandos, procurando alargar o domínio linguístico dos mesmos, tendo como ponto de partida e chegada a sua produção escrita.

A partir de um diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2018, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de fazer uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos a respeito da produção textual, é que se iniciou este trabalho por meio de sequência didática.

Com o intuito de verificar/detectar as principais dificuldades de escrita dos alunos, foi sugerido que os mesmos produzissem um texto, tendo como motivação os super-heróis favoritos. Essa produção inicial revelou a urgente necessidade de desenvolver, nestes alunos,

---

<sup>1</sup> Mestranda do ProfLetras/UNEMAT/Sinop/MT e-mail: rtozzi@yahoo.com.br

habilidades de leitura e escrita, com uma sequência didática elaborada especialmente para este fim.

O gênero textual Conto foi o escolhido, uma vez que os alunos estão na faixa etária de 11 (onze) anos e demonstram interesse especial a este tipo de leitura. Com isso, o propósito do trabalho é ampliar o conhecimento dos educandos permitindo a minimização das dificuldades de escrita formal dos mesmos, partindo-se de uma análise linguística reflexiva, tendo como base inicial e final a produção escrita de um conto pelo aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs – (BRASIL, 1997, p. 30):

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com as quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Quando entendemos essa função da escola, entendemos, também, que ensinar a ler e a escrever tem se tornado um desafio para os professores. Desafio esse que vai além de decodificar letras/palavras, mas sim o de inserir o aluno à cultura do que está escrito, permitindo representar o mundo e reorganizar os seus próprios pensamentos, formando seres humanos críticos, capazes de ler as entrelinhas e de assumir posições próprias.

Cabe destacar, também, o que está retratado nas Matrizes Curriculares de Referência - Saeb (1999, p. 14) em relação à leitura e escrita:

É preciso entender, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita de textos, que há entre estas uma situação de desequilíbrio, de modo que é de se esperar que um indivíduo seja capaz de ler mais do que escreve, no que se refere tanto ao gênero (há mais leitores do que autores de romances, por exemplo) quanto à própria desenvoltura com que produz um texto escrito. Este desequilíbrio resulta das características do processo de constituição de conhecimento linguístico, do grau de complexidade do objeto, da necessidade didática de priorização de aspectos a serem tematizados e do tempo de que a escola dispõe para organizar o processo de aprendizado.

As práticas de leitura e escrita também aparecem com destaque nos descritores da Língua Portuguesa, dando ênfase a estas habilidades em todos os anos tanto do Ensino Fundamental I e II quanto do Ensino Médio. Abaixo apresentamos a relação dos descritores da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II:

#### QUADRO 1 – Descritores da Língua Portuguesa

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA/ LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO</b>		
<b>Descritores<sup>2</sup></b>		
<b>TÓPICO 1 PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	D01	Localizar informações explícitas em um texto.
	D02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
	D03	Inferir uma informação implícita em um texto.
	D04	Identificar o tema de um texto.
	D20	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	D35	Reconhecer a adequação de uma legenda atribuída a uma imagem ou símbolo.
<b>TÓPICO 2 INFLUÊNCIA DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	D05	Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa, figura etc.).
	D06	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	D07	Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.
<b>TÓPICO 3 RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	D08	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
	D23	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	D31	Identificar o mesmo assunto em diferentes textos.
<b>TÓPICO 4 COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	D09	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D10	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios ou pronomes.
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

<sup>2</sup> A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio(EM).

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões:

1ª: Objeto do Conhecimento: Nele são listados os seis tópicos;

2ª: Competência: Apresenta descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Para a 4ª série / 5º ano do EF são contemplados 15 descritores;

Para a 8ª série / 9º ano do EF e a 3ª série do EM são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores.

Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. São 28 descritores subdivididos em 04 temas.

	D32	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>TÓPICO 5 RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
	D16	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>TÓPICO 6 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	D17	Identificar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações do uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro).
	D19	Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas presentes em um texto.
	D34	Identificar níveis de registros formal e informal.

Fonte: Elaborado pelos autores

Em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002) Delia Lerner afirma que ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito e, que este desafio enfrentado pela escola, vai além de incorporar seus alunos de sala de aula à cultura do escrito. Ou seja, o desafio maior é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores, isto é, pessoas capazes de utilizarem ativa e eficazmente a leitura e a escrita para cumprirem diversas funções socialmente relevantes.

Seguindo, ainda, o pensamento de Delia Lerner, a mesma afirma que:

*o necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações. *O real* é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola. Conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las. É por isso que, antes de formular soluções – antes de desdobrar o *possível* –, é preciso enunciar e analisar as dificuldades. (2002, p. 18-19).

Partindo destas reflexões e objetivando contribuir para a melhoria da produção textual do gênero Conto; este artigo tem o propósito de destacar a importância de esta produção ser conduzida por meio de módulos da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ,

SCHNEUWLY, 2004). Para isto, inicia-se este estudo com a sistematização da sequência didática proposta pelos autores citados. Logo após, é apresentada a proposta metodológica de ensino por meio dos gêneros textuais denominada sequência didática e compreendida como um conjunto processual de etapas, entre as quais estão os módulos. Fechando este artigo, procurou-se descrever a aplicação da sequência didática ao público destinado e destacando que as sequências de atividades trabalhadas contribuíram para a prática metodológica do professor.

## 2) Gênero Conto

Contar histórias vem de muito tempo, tempos antigos e, bem ou mal, a maioria das pessoas, em um dado período de sua vida, ouviu e contou histórias encantadoras ou não. O fato de que o conto, por ser uma narrativa curta que se embasa em um encadeamento de ações, e que, ao serem narradas vão dando sentido ao enredo e envolvendo o interlocutor em seus acontecimentos, permite que o narrador crie ou recrie ações segundo suas emoções ao narrar. Essa especificidade permite que o conto seja classificado como gênero narrativo e referindo-se aos aspectos constitutivos, tais como: personagens, tempo, enredo, espaço, dentre outros.

O conto tem origem nas narrativas orais dos antigos povos, desde as narrativas dos gregos e romanos, das lendas orientais, das parábolas bíblicas, de novelas medievais, das fábulas de Esopo e La Fontaine, até finalmente chegar aos livros, às mídias, permitindo sua divulgação em larga escala para todos.

O conto revela-se como uma narrativa mais curta, com poucos personagens, o tempo e o espaço reduzidos. Como afirma Fiorussi (2003, p. 103):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...]

Sarmento e Tufano (2004, p. 376) conceituam os elementos que fazem parte da narrativa de um conto como: “enredo, um único conflito e clímax, uma história com poucas personagens, tempo e espaço reduzidos e um desfecho”.

O quadro abaixo, baseado em Sarmiento e Tufano (2004), apresenta os elementos que compõem o gênero conto:

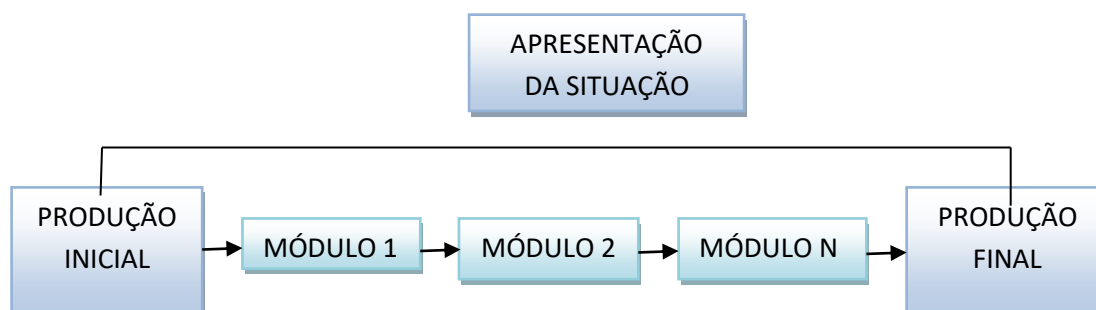
QUADRO 2 – Elementos que compõem o gênero conto

Enredo	A história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos
Conflito	Envolve o leitor com a história
clímax	Momento culminante da narrativa
personagem	Os seres reais ou imaginários participantes da história
Tempo	O momento em que tudo acontece
espaço	O lugar onde se passam os fatos
desfecho	Solução dos fatos apresentados

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Sarmiento e Tufano (2004).

### 3) Sequência Didática

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a metodologia da sequência didática é composta por um conjunto de oficinas e de atividades escolares para um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão da aprendizagem da escrita ao aluno.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

Figura 1 – Esquema da Sequência didática

QUADRO 3 – Etapas de Planejamento da Sequência Didática

O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª - Apresentação da situação	1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.). 2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.
2ª - A primeira produção	1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.

3ª – Os módulos	<p>2) A Avaliação formativa define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer. Trata-se de trabalhar os problemas.</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <p>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</p> <p>b) elaboração dos conteúdos (conteúdo temático);</p> <p>c) planejamento do texto (construção composicional);</p> <p>d) realização do texto (estilo).</p> <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <p>a) atividades de observação e de análise de textos;</p> <p>b) tarefas simplificadas de produção de textos;</p> <p>c) elaboração de uma linguagem comum.</p> <p>3) Capitalizar as aquisições (lista de constatações).</p>
4ª – A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p>

**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128)

### **Metodologia da Sequência Didática**

As atividades da sequência didática foram desenvolvidas em quatro etapas, descritas a seguir:

#### *1ª – Etapa: Apresentação da situação:*

Nessa primeira etapa, foi utilizada uma aula de cinquenta minutos. Nesse momento foi apresentada a eles a proposta da sequência didática e qual era o objetivo desta primeira atividade. Também foram explicadas as principais etapas de um conto e citados alguns contos mais conhecidos, como *A Cinderela*, *Os Três Porquinhos*, *A Branca de Neve e os Sete Anões* e tantos outros que cada um falou.

#### *2ª Etapa: A primeira produção:*

Aqui foram utilizadas duas aulas de cinquenta minutos cada. Após a leitura do conto *Heróis*, de Stela Loducca (em anexo), feita pela professora, a turma foi instruída a construir seu próprio conto de super-heróis. Este primeiro passo da sequência didática foi determinante para os passos seguintes, pois após a coleta dos mesmos fizemos uma relação das principais dificuldades de escritas que as produções apresentaram e a partir delas detalhamos os módulos.

### 3ª Etapa: Módulos:

#### Módulo 01

Para realizarmos esta atividade de refacção, foram necessárias duas aulas de cinquenta minutos cada. Neste primeiro módulo, optamos por socializar com os alunos as principais dificuldades ortográficas. Expusemos na lousa a relação e juntos fizemos as devidas correções. Lembrando que, nesta primeira etapa, estas correções foram de palavras soltas. Escolhemos esta atividade uma vez que foi possível perceber que a maioria dos 18 alunos que compõem a turma apresentavam dificuldades gravíssimas de escrita para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Cabe destacar, também, que, destes 18, um dos alunos não lia e nem escrevia e três se recusaram a entregar o texto. Ficamos com quatorze textos para darmos sequência às demais atividades. O aluno que não lia e nem escrevia apenas reconhecia as letras do alfabeto, desde que elas estivessem grafadas em caixa alta.

QUADRO 4 – Palavras Grivadas

Relação das principais palavras grafadas de forma inadequada e sua adequação			
<i>comesou</i> : começou; <i>isprodir</i> : explodir; <i>bicicreta</i> : bicicleta; <i>securou</i> : seguiu;	<i>pra</i> : para; <i>almentei</i> : aumentei; <i>asertou</i> : acertou;	<i>quarteu</i> : quartel; <i>nóis</i> : nós;	<i>bricando</i> : brigando; <i>baio</i> : banho;

Fonte: autor

Estes fenômenos são considerados, pela Sociolinguística Variacionista, como variações linguísticas, com destaque à troca de consoante em sílaba e supressão de sílaba em palavra. Estas variações acontecem, segundo Coelho *et al.* (2015), nos níveis fonológico e morfológico. Para melhor exemplificarmos o que foi exposto, segue o quadro abaixo.

QUADRO 5 - Variante

Descrição do fenômeno variável	Variante encontrada na narrativa	Nível linguístico
Troca de consoantes em sílaba	<i>bicicreta</i> → bicicleta; <i>securou</i> → seguiu; <i>almentei</i> → aumentei; <i>bricando</i> → brigando; <i>quarteu</i> → quartel; <i>isprodir</i> → explodir;	Fonológico/Morfológico
Supressão de vogal em sílaba (síncope)	<i>pra</i> → para;	Fonológico/Morfológico
Troca de consoante 'c' por 's'	<i>asertou</i> → acertou;	Fonológico/Morfológico



Acréscimo de uma vogal em sílaba	nóis → nós;	Fonológico/Morfológico
----------------------------------	-------------	------------------------

**Fonte:** Autor.

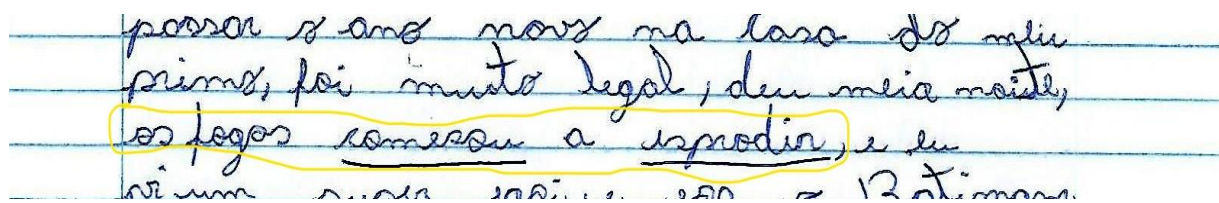
### *Módulo 02*

Nesta sequência de atividades de refacção, foi necessária a utilização de quatorze aulas de cinquenta minutos cada. Uma aula para cada texto. Em princípio havíamos optado por expor apenas três ou quatro textos na lousa para que pudéssemos fazer a refacção no coletivo, mas todos quiseram que seus textos fossem corrigidos no coletivo e por isso a atividade estendeu-se além do previsto.

Para esta refacção coletiva; foi necessária a utilização de *data show* e *notebook* uma vez que os textos foram escaneados e com a ajuda do *data show* foram exibidos na lousa e, ao lado, foi feita a refacção.

Destacamos abaixo apenas um dos vários trechos que mais chamaram a atenção:

Texto 01:



**Fonte:** autor

Aqui a descrição do fenômeno variável é uma concordância verbal e a variante encontra-se no círculo em amarelo: "os fogos comesou a isprodir, [...]" e este fenômeno integra o nível linguístico morfossintático.

### *Módulo 3*

Neste módulo, foram usadas quatro aulas de cinquenta minutos cada e os alunos copiaram seu texto; após a refacção optou-se por trabalhar atividades diversificadas que contemplassem as dificuldades ortográficas dos mesmos. Atividades estas que foram desde a consulta a dicionários até a produção de frases simples e compostas.

#### *4ª Etapa: A produção final:*

Nesta 4ª etapa, denominada de etapa de produção final, espera-se que o aluno possa pôr em prática todas as noções e os instrumentos adquiridos e elaborados separadamente nas atividades trabalhadas nos módulos da 3ª etapa. Esse procedimento possibilita ao professor realizar uma avaliação somativa quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Depois de se ter trabalhado a refacção dos quatorze textos produzidos na etapa inicial, um a um, no coletivo, propusemos a produção de um novo texto do gênero Conto onde estivessem contemplados todos os elementos que o compõem: enredo, conflito, clímax, personagem, tempo, espaço, desfecho.

Nesta etapa, foram necessárias duas aulas de cinquenta minutos cada para que os alunos pudessem produzir seus contos. E mais uma aula para que fosse possível fazer a socialização dos mesmos.

Para realizarmos estas atividades em forma de sequência didática com o gênero textual Conto, foram necessárias vinte e três aulas de cinquenta minutos cada.

#### **Considerações Finais**

Após este trabalho realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal, localizada na periferia da cidade de Alta Floresta/Mato Grosso pertencentes à classe média baixa e classe baixa, pôde-se perceber claramente que a maioria dos alunos encontrava-se com muitas dificuldades tanto de leitura quanto de escrita, o que nos motivou a trabalhar com a dinâmica de sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A aplicação da sequência didática possibilitou ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero Conto, bem como conhecer todos os elementos que o compõem.

Após a apresentação da proposta e da produção inicial, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolverem suas capacidades criativa e crítica, além de ampliarem seu domínio linguístico.

Ao realizarmos a refacção dos textos e separarmos as principais dificuldades, tanto nominais quanto verbais encontradas, foi possível analisarmos e chegarmos a algumas possíveis conclusões, com especial destaque a de que as variações de níveis fonológico e morfológico podem ter ocorrido devido aos alunos escreverem da mesma forma que falam,

não levando em consideração ou desconhecendo o âmbito fonético e morfológico das palavras, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004). Também apareceu muito a variação de nível morfossintático, que se refere à ausência de plural em sintagmas verbais e nominais, fazendo-nos perceber que tais variações acontecem devido a esses alunos não fazerem uso da relação fala/escrita.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 332) afirma que “a produção do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura e nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, de um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Partindo-se desta afirmação foi possível verificarmos que na prática de reescrita o aluno/autor percebeu o quanto sua produção pôde ser melhorada. Além disso, observou, também, as suas dificuldades linguísticas e procurou superá-las.

### **WORKING ON THE LANGUAGE DIFFICULTIES OF THE 6th YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING THROUGH DIDACTIC SEQUENCE AND THE TEXTUAL GENDER TABLE**

**Abstract** - The work sought to develop the creativity and to extend the linguistic domain of the students, having as starting point and arrival the written production. Based on the diagnosis made at the beginning of the 2018 school year, in the 6th grade elementary school class, of a school in the municipal network, located on the outskirts of the city of Alta Floresta / MT, with the purpose of doing a survey of students' previous knowledge, it was revealed that this work began through a didactic sequence. Checking the difficulties of writing, it was suggested a text production, motivated in the superheroes of the present time. This initial production revealed the need to develop reading and writing skills through a didactic sequence.

**Keywords:** Reading, Written Production, Didactic Sequence.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa** – 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF/MEC, 1997.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.*. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, Joaquim *et al.* **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004. P.95-128.

FIORUSSI, André. Seção Quero Mais (apêndice de leitura). MACHADO, Antônio de Alcântara *et al.* **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá *et al.* **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2. ed. rev. ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. 134 p. il. tab.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: literatura, gramática, produção de texto: volume único**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

## **Anexos**

Heróis, de Stela Loducca

Pedro adorava brincar de super-herói. E papai sempre estava na brincadeira, porque ele era muito forte. Abria todas as tampas dos potes que a mamãe não conseguia abrir.

Muitas vezes, quando Pedro ficava assustado durante a noite, lembrava que o papai dizia que já havia enfrentado muitos bandidos e que todos morriam de medo dele. Aí, Pedro dormia em paz porque sabia que seu pai estava lá para protegê-lo.

Um dia, Pedro decidiu que queria ser um herói forte, corajoso e temido para se defender sozinho de qualquer perigo. Foi aí que tudo começou.

Primeiro, queria ser bombeiro para apagar incêndios e salvar pessoas.

Depois, achou melhor ser policial para acabar com todos os bandidos.

Aí, conheceu o Homem-Aranha e chegou à conclusão de que percorrer a cidade pendurado em uma teia e prender bandidos com ela seria mais bacana ainda.

Ah, mas ter a visão de raio X e a força do Super-Homem talvez fosse mais interessante.

E aquele cinto de utilidades do Batman? Que menino não queria ter? Na fantasia de Pedro, cada dia ele era um herói diferente, mas uma coisa não mudava: era sempre forte e corajoso.

Um dia, Pedro caiu e se machucou feio. Não conseguia colocar o pé no chão de tanta dor. Chorou muito, muito.

Papai pegou-o no colo e correu para o médico.

O doutor colocou a perna de Pedro numa máquina de raio-X e depois decidiu engessá-la. Papai ficou o tempo todo ao seu lado, segurando suas pequenas mãozinhas.

Depois, pegou-o no colo novamente e levou-o de volta para casa.

Foi quando Pedro se deu conta de que nenhum dos seus heróis estava lá para socorrê-lo. Nem o Batman, nem o Super-Homem e nem o Homem-Aranha.

Nesse dia, Pedro pensou que, quando crescesse, talvez quisesse ser herói como o médico.

Mas naquela mesma noite, em sua cama, mudou de ideia e teve certeza do que queria ser. Pedro decidiu que queria ser herói igual ao papai.

Recebido em: 4 de maio de 2019

Aprovado em: 27 de junho de 2019