

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Renata Giovannelli Carvalho

**Assessoria fonoaudiológica na escola com foco na leitura
e produção escrita**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Renata Giovannelli Carvalho

**Assessoria fonoaudiológica na escola com foco na leitura
e produção escrita**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de
Fonoaudiologia da PUC-SP, sob a orientação da
Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Marcondes Garcia.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

Data ___/___/___.

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Renata Giovannelli Carvalho.....

São Paulo, 07 de Dezembro de 2011.

Dedico aos meus pais, pelo apoio e suporte no decorrer deste percurso.

Agradecimentos

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Luiza Marcondes Garcia, pelo compromisso e atenção com a elaboração desta monografia, pelas leituras cuidadosas e pelas muitas sugestões. Muito obrigada!

À Profa. Ms. Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis, pela rica e prazerosa experiência no Módulo, por todos os ensinamentos e pelas fundamentais pontuações no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Cecília de Moura, pelo auxílio no planejamento e condução deste trabalho.

À Profa. Dra. Regina Maria Freire, pela colaboração e contribuição para a finalização deste trabalho.

Aos meus queridos pais, Rosana e Humberto, pelo apoio, carinho, confiança e investimento em minha formação.

À minha irmã, Mariana, pela companhia em todos os momentos, pelo apoio e pelas longas reflexões.

Aos meus avós, Salvador e Dirce, pelo apoio, carinho e ensinamentos.

Aos amigos, Amanda Faleiros, Bruno Aharoni e Christiana Martin, pelo apoio e pela sincera amizade.

RESUMO

A Fonoaudiologia Escolar é um campo de trabalho bastante heterogêneo, que atualmente destina-se também a todas as pessoas ligadas à escola e tem um caráter preventivo. No meu percurso de formação acadêmica e experiência profissional, observei que grande parte dos professores sente dificuldades para encaminhar o ensino da leitura e da produção do texto escrito com os alunos. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi elaborar o desenho de uma ação de assessoria fonoaudiológica de uma suposta escola da rede pública do Ensino Fundamental I, com o objetivo de propor um trabalho sistemático com a leitura e produção de textos escritos na escola por meio de sequências didáticas, levando, assim, os professores a compreenderem os pressupostos teóricos e os princípios gerais que sustentam esta metodologia de trabalho. O trabalho foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico, da elaboração de uma sequência didática do gênero contos cumulativos, destinada aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e do desenho de uma ação de assessoria fonoaudiológica. A vantagem do ensino de leitura e produção de textos ser realizado por meio de sequências didáticas reside no fato desta ser organizada por etapas (apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final), o que permite ao professor planejar o trabalho em distintas etapas e, ao mesmo tempo, integrar as diferentes práticas docentes do trabalho com os principais eixos do ensino de língua: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Palavras Chaves: Fonoaudiologia escolar, assessoria fonoaudiológica, leitura e produção de textos, sequência didática.

Índice

Introdução	1
Objetivo	4
Capítulo teórico	5
Fonoaudiologia e educação.....	5
Ações de intervenção fonoaudiológica na escola.....	7
Fonoaudiologia e escrita.....	13
Fonoaudiologia escolar e letramento infantil.....	22
Gêneros do discurso.....	26
Metodologia	30
Sequência didática	30
Ação de assessoria fonoaudiológica	30
Conclusão	60
Bibliografia	62
Anexo – sequência didática	

1. Introdução

A Fonoaudiologia escolar é um campo de trabalho bastante heterogêneo que, inicialmente, estava vinculado quase que exclusivamente às triagens voltadas para linguagem oral, linguagem escrita, audição e motricidade orofacial, mas que atualmente, como afirmam Coimbra, Luque e Machado (2001)¹, não está mais restrito a este tipo de ação pois destina-se também a todas as pessoas ligadas à escola e tem um caráter preventivo. Assim, o fonoaudiólogo pode atuar na capacitação do educador e na assessoria às equipes de escolas regulares. Esta forma de atuação é prevista pela Lei 6965² de 9 de Dezembro de 1981, que regulamenta a profissão:

“É da competência do fonoaudiólogo: desenvolver trabalho de prevenção no que se refere à área de comunicação escrita e oral, voz e audição e participar da Equipe de Orientação e Planejamento Escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos”.

Nessa perspectiva, distintas e inúmeras propostas de trabalho podem ser desenvolvidas pelo fonoaudiólogo na escola. Coimbra, Luque e Machado (2001) elencam algumas delas. Relacionadas ao Setor de Orientação Educacional, os autores destacam: palestras a pais e professores, as quais podem ter como temática o esclarecimento do campo de atuação fonoaudiológico, a aquisição de linguagem, a gagueira, os órgãos fonoarticulatórios, as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, entre outras; as triagens de comunicação oral e gráfica, que podem ser feitas individualmente ou por meio de observações nas salas de aula, a fim de detectar as dificuldades ou alterações que podem comprometer a aprendizagem do aluno; e as orientações e encaminhamentos, sendo que precede a essas ações uma análise das dificuldades de cada aluno e uma verificação com a finalidade de constatar se as dificuldades são restritas a uma criança ou abrangem parcela significativa da sala, pois neste último caso é necessário repensar o planejamento com a Orientação Pedagógica da escola e não apenas fazer um encaminhamento. Já em conjunto com o Setor de Orientação Pedagógica, compete

¹ COIMBRA, L. M. V.; LUQUE, M. C. M. F.; MACHADO, S. A. Z. Fonoaudiologia escolar: um campo de trabalho em desenvolvimento. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 61-65.

² BRASIL. DECRETO-lei nº 6.965, de 9 de Dezembro de 1981. Disponível em: <www.fonoaudiologia.com/informa/legislacao/decreto-87-218-82.htm>. Acesso em: 29 de Maio de 2011.

ao fonoaudiólogo fazer orientações a professores, assim como auxiliar na elaboração de apostilas de orientação a eles, participar da realização dos planejamentos, fazer parte da equipe de seleção do material didático e orientar as atividades de linguagem oral e escrita de modo geral.

Nesse sentido, em uma perspectiva teórica que prioriza reflexões sobre o trabalho com o letramento em sua dimensão social, Calheta (2004)³ aponta que a assessoria fonoaudiológica na escola visa não apenas a realização de discussões sobre as atividades a serem realizadas nas salas de aula, mas também proporcionar aos educadores a compreensão de que o letramento pode ser o foco de discussões com outros interlocutores dos alunos, o que pode contribuir para diferentes modos de participação da criança em práticas letradas e usos mais significativos da leitura e da escrita.

Como aluna do curso de Fonoaudiologia, meu interesse pela prática fonoaudiológica escolar adveio, inicialmente, das estimulantes discussões realizadas nas disciplinas teóricas *Teoria Linguística, Análise e desenvolvimento da linguagem escrita e Fonoaudiologia e educação*, que foram, de certa forma, retomadas e aprofundadas na disciplina eletiva *Fonoaudiologia e oficinas de linguagem escrita: a arte de ler e de participar de práticas sociais letradas*. Nesse sentido, realizei uma pesquisa de Iniciação Científica com o objetivo de tentar compreender a razão das dificuldades de leitura e escrita de indivíduos surdos, na qual fiz entrevistas com professores, de escolas para surdos e de escolas regulares (surdos incluídos), que tematizaram, dentre outras, questões relativas ao modo como ensinam o surdo a ler e escrever e como se corrige o seu texto escrito.

Simultaneamente à experiência de formação acadêmica, realizei um estágio de atuação na U.E.P.A. (Unidade de Estimulação Pedagógica Alternativa) no cargo de estimuladora de habilidades básicas de grupo de crianças com atraso no desenvolvimento. A proposta da U.E.P.A., de maneira geral, é a de procurar enriquecer e ampliar as experiências dos alunos através de situações pedagógicas significativas, que possibilitem a interação entre eles e a aprendizagem dos conteúdos. Nesta instituição, tive a oportunidade de trabalhar com uma equipe

³ CALHETA, P. P. Assessoria fonoaudiológica e escolar e letramento infantil. In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões Sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 174-185.

multidisciplinar, composta por pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Neste percurso de formação acadêmica e de experiência profissional, todas relacionadas de uma forma ou de outra à escola e ao processo de ensino e aprendizagem, observei que grande parte dos professores sente dificuldades para realizar um trabalho fundamental: como encaminhar o ensino da leitura e da produção do texto escrito com os alunos. A grande maioria deles o faz da forma mais tradicional possível, repetindo muitas vezes a própria experiência escolar. No caso da leitura, o mais comum é que os professores se limitem a solicitar que os alunos “leiam o texto” e depois realizem “atividades de compreensão” do texto que, muitas vezes apenas solicitam a localização de informações já explícitas no texto em questão, sem se preocuparem em propor atividades que preparem a leitura (como, por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto do texto para favorecer a formulação de hipóteses de leitura) e atividades de compreensão que desenvolvam capacidades de leitura mais elaboradas (como a percepção de inferências). Já no caso da produção escrita, o que mais se vê é que os professores solicitem que os alunos “escrevam redações” sobre temas determinados, sem especificar outras informações que dariam *sentido* para o ato de escrever. Outro problema ligado à produção do texto diz respeito às devolutivas do texto produzido pelos alunos que os professores costumam fazer: geralmente limitam-se a “corrigir” o texto, focalizando principalmente erros de ortografia e erros gramaticais, realizando aqui e ali comentários vagos sobre estruturação e conteúdo do texto. Ora, não há aqui propriamente *ensino* da leitura e da escrita, mas apenas *avaliação* da leitura e da escrita.

Sem dúvida, propostas de leitura e de produção de texto que fossem acompanhadas de orientações que ajudassem o aluno, por exemplo, a desenvolver estratégias e capacidades de leitura ou a imaginar as condições de produção do texto (escrever para quem? com que objetivo? utilizando qual gênero? respondendo a quais demandas de comunicação? para circular em qual esfera? em que tipo de suporte? etc.) não só tornariam o trabalho do professor mais eficaz, como também o tornaria mais fácil, pois ao avaliar a leitura ou a produção do texto os parâmetros ou critérios de avaliação já estariam definidos pelas condições de produção que foram especificadas de início.

É assim que, a meu ver, o ensino de leitura e de produção de textos na escola seria mais produtivo se os professores fossem orientados, em assessoria fonoaudiológica, para realizá-los por meio de sequências didáticas (SDs), que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010)⁴, correspondem a “*um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*” (p. 82). Tal metodologia de ensino está sustentada em teorias de diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Filosofia e Psicologia, principalmente) e sistematizam uma proposta teórico-metodológica de trabalho para ensinar a escrever os gêneros do discurso.

Na verdade, o que nos interessa mostrar é que tais pressupostos teóricos, assim como os princípios gerais que sustentam esta metodologia de trabalho com sequências didáticas podem perfeitamente serem aplicados na tarefa de ensinar a ler e a escrever, seja por meio da utilização de sequências didáticas convencionais, seja em atividades de produção de texto do dia a dia da escola, seja por meio de propostas de trabalho “inspiradas” em sequências didáticas.

Desta maneira, justifica-se elaborar uma ação de intervenção fonoaudiológica destinada a professores, visando um trabalho mais sistemático com tais pressupostos teóricos e princípios para ensinar a ler e escrever na escola.

2. Objetivo

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar uma sequência didática para ensino de um gênero do discurso adequado para alunos do Ensino Fundamental I, assim como elaborar, a partir deste material, o desenho de uma ação de assessoria fonoaudiológica voltada a professores de uma suposta escola da rede pública com a finalidade de levá-los a compreender os pressupostos teóricos e os princípios gerais que sustentam a metodologia de trabalho com sequências didáticas e que podem ser aplicados em diferentes tipos de atividades de leitura e produção de textos na escola.

⁴DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:_____. SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

3. Capítulo teórico

Fonoaudiologia e Educação

A Fonoaudiologia, segundo Cavalheiro (2001)⁵, teve sua origem muito ligada à área da Educação, distanciou-se desta nos anos 60 e voltou a se aproximar dela com a regulamentação da profissão na década de 80. A ação de intervenção fonoaudiológica na escola é prevista pela Lei 6965 de 9 de Dezembro de 1981, conforme descrita na introdução.

No fim dos anos 80, surge a literatura que discute a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação, com trabalhos dos seguintes autores: Guedes (1986), Figueiredo Neto (1988), Ferreira (1991), Bueno (1991), Freire (1992), Berberian (1993), Bittar (1997), Cavalheiro (1997), Rocha e Macedo (1997) e Zorzi (1999). Na década de 90 há, então, a expansão das ações no âmbito educacional, o que foi acompanhado pela preocupação da formação profissional e reflexão do papel do fonoaudiólogo neste campo de atuação.

Segundo Cavalheiro, a formação profissional insuficiente e as expectativas equivocadas dos profissionais de Educação têm sido apontadas como dificultadoras da atuação do fonoaudiólogo na escola.

Em sua dissertação de mestrado (1996), a autora observou que, nas grades curriculares dos cursos de Fonoaudiologia, aproximadamente 10% das disciplinas básicas eram voltadas à Educação. Em contrapartida, Rocha e Macedo (1997)⁶, em análise de suas próprias vivências nos estágios, afirmaram que o trabalho era focado na figura do aluno, na busca da doença. Dessa maneira, muitas vezes o fracasso escolar era tido como decorrente de problemas da própria criança.

Nessa perspectiva, Giroto (2001)⁷, que também reflete sobre a atuação do fonoaudiólogo na escola, afirma que historicamente a ação de intervenção do fonoaudiólogo na escola tem priorizado ações preventivas, com foco na

⁵ CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, C. R. M. (org.) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 11-23.

⁶ ROCHA E MACEDO, 1997, apud CAVALHEIRO, 2001, op. cit.

⁷ GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C. R. M. (org.) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 25-42.

patologização dos distúrbios da comunicação, em ações predominantemente curativas. Nesse sentido cabia ao professor o papel de *agente detector de problemas*, pois, por estar mais próximo aos escolares, ninguém melhor que ele para identificá-los. Entretanto, isso contribuiu para a atribuição do fracasso escolar a causas médicas e orgânicas, comportamentais e individuais. Dessa maneira a criança era muitas vezes responsabilizada pelas suas dificuldades escolares, o que isentava da responsabilidade o professor, a instituição e o sistema educacional. O fonoaudiólogo, portanto, oficializava as expectativas e rótulos atribuídos pelo professor aos alunos.

Em um perfil de atuação que prioriza a detecção de problemas, como afirma Zorzi (2001)⁸, as tendências mais comuns de atuação são as triagens fonoaudiológicas, as quais visam detectar alterações auditivas, de fala, linguagem ou motricidade oral e eliminar o problema estabelecido, ou pelo menos impedir seu agravamento.

Assim, o fazer fonoaudiológico na escola era eminentemente clínico. Com a finalidade de alterar esse quadro, estudos apontaram para um perfil que priorizava, além da realização de triagens, ações de orientação a pais e educadores.

Dessa maneira, além das triagens de comunicação oral e gráfica, feitas individualmente ou por meio de observações nas salas de aula, com a finalidade de detectar as dificuldades ou alterações que podem comprometer a aprendizagem do aluno, outras propostas de trabalho passaram a ser desenvolvidas pelo fonoaudiólogo na escola.

Como se apontou na Introdução do presente trabalho, Coimbra, Luque e Machado (2001) elencam várias delas. Além disso, para as autoras, o trabalho de Fonoaudiologia Escolar implica em uma participação ativa na escola: os fonoaudiólogos ainda têm que conquistar um espaço de participação na escola, evidenciando a sua importância dentro da instituição escolar.

Nessa perspectiva de atuação, portanto, a detecção de problemas não é mais tida como a principal atuação. No entanto, segundo Giroto (2001), nem as propostas mais novas foram eficazes para realizar um trabalho na equipe escolar, o que

⁸ ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações de escrita. In: GIROTO, C. R. M. (org.) **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 43-55.

provavelmente se deve ao fato do foco de atuação na escola ainda estar direcionado a medidas individuais dirigidas às crianças. Mesmo as discussões propostas mais recentes visam esclarecer o papel do professor como detector de problemas e as orientações dadas a ele.

Nesse sentido, segundo esta autora:

“(...) à medida que o professor deixar de se ver e de ser visto como ‘agente detector de problemas’ e à medida que o fonoaudiólogo priorize o trabalho em parceria, poderão ser desenvolvidas não só medidas individuais, mas principalmente coletivas, o que poderá resultar em ganhos positivos para ambas as partes” (p. 35).

Ações de intervenção fonoaudiológica na escola

Na literatura são descritas diversas ações de assessoria fonoaudiológica na escola, com trabalhos, dentre outros, dos seguintes autores: Bitar (2001), Collaço (2001), Guedes (2001), Lacerda, Cavalheiro e Molina (2001), Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (2001), Levy (2001) e Pinto et al. (2001). O breve relato destas ações permite ilustrar os perfis de atuação anteriormente descritos.

Collaço (2001)⁹, no artigo *Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta*, faz referência a quando trabalhou no Grupo Escolar – Ginásio Experimental Dr. Edmundo Carvalho (Experimental), local em que começou a trabalhar em 1965. Esta experiência retrata o papel do professor como *agente detector de problemas*.

Segundo a autora, a equipe pedagógica na época era formada por uma equipe multidisciplinar que não contava com a presença de um fonoaudiólogo. Na escola havia um centro de pesquisa e, de um dos trabalhos desenvolvidos, surgiu o interesse pela presença de um fonoaudiólogo, o que se efetivou quatro anos depois, quando a autora completou sua formação profissional.

No trabalho desenvolvido no Experimental, valorizava-se ao máximo a figura do professor, tido como capaz de auxiliar o aluno no desenvolvimento das linguagens

⁹ COLLAÇO, N. de L. Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 21-28.

oral e escrita. Segundo Collaço, “a fonoaudiologia escolar – com enfoque preventivo, é planejada por especialistas e professores para ser executada pelo professor com o conjunto dos alunos da classe” (p. 23) e é fundamental que o profissional em questão desenvolva ações na mesma linha filosófica adotada pelos outros profissionais atuantes na escola; nessa perspectiva o Setor de Fonoaudiologia atuava a partir da interpretação piagetiana, que orientava a proposta educacional da escola.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, os professores de pré-escola eram orientados, no princípio do ano escolar, a observar a *fala* de cada aluno, isto é, a observar, por meio de entrevistas informais, a fala espontânea para traçar o quadro fonêmico de cada criança. Os dados obtidos permitiam traçar o perfil das classes e destacar os alunos que precisavam de uma avaliação mais rigorosa. A partir das necessidades evidenciadas na análise, eram inseridos exercícios com a fala nas próprias atividades rotineiras de sala de aula. Para os casos em que havia necessidade de atendimento fonoaudiológico, a escola dispunha de um setor de atendimento clínico, composto por estagiários de Fonoaudiologia.

Já nas séries iniciais do 1º Grau (1ª e 2ª série) eram orientados a fazer um levantamento das características ortográficas da produção escrita dos alunos, por meio da observação dos textos escritos e de ditados, para assim traçar um perfil de cada classe. Esses aspectos eram, então, discutidos com o professor e o Setor de Fonoaudiologia, que compunha a equipe responsável pela formulação da proposta de alfabetização e oferecia aos professores subsídios para o trabalho com a ortografia a ser realizado com as crianças. Da mesma forma que o trabalho desenvolvido com a linguagem oral, os exercícios ortográficos eram inseridos nas atividades rotineiras da classe.

Pinto et al. (2001)¹⁰, por meio do artigo *Fonoaudiologia educacional junto a um sistema de ensino público*, fazem um relato do exercício de Fonoaudiologia Educacional no ano de 1988, no qual foi desenvolvido, dentre outras coisas, um programa de orientações, palestras e cursos, denominado *Programa de Orientação Fonoaudiológica a Educadores*. Neste programa foram ministrados cursos que

¹⁰ PINTO, A. M. M.; FURCK, M. A. E; FIZ, M. I. V. et al. Fonoaudiologia escolar junto a um sistema de ensino público. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 29-42.

abordaram diversos temas, tais como o que observar nos alunos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, aquisição e desenvolvimento da linguagem, sugestões de atividades para estimulação da linguagem oral e escrita, percepção auditiva e distúrbios da comunicação. Os cursos seguiram a linha pedagógica e a filosofia adotada pela escola e, segundo as autoras, foram muito procurados pelos professores na tentativa de compreender o que fazia parte de cada faixa etária para assim saber quando era necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado e como impedir o agravamento de uma dificuldade.

Foram também desenvolvidas palestras em eventos de outros órgãos da Secretaria Municipal da Educação sobre o processo de comunicação e seus problemas e meios para solucioná-los, minimizá-los e preveni-los.

Na instituição escolar, fazia também parte das atividades dos fonoaudiólogos observar os alunos em diversas situações, quando o professor suspeitava de algum problema de comunicação, fazer orientações a professores e equipe técnica, orientar familiares de alunos quando necessário e fazer encaminhamentos para exames e atendimentos fonoaudiológicos.

Por outro lado, Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (2001)¹¹ retratam, no artigo intitulado *Discutindo a fonoaudiologia na escola*, um trabalho desenvolvido em uma instituição escolar, a qual possui um Setor de Fonoaudiologia desde 1978. Neste, foram priorizadas as triagens e foram propostos atendimentos dentro da própria escola.

Segundo as autoras, o objetivo inicial da escola era o de que o Setor de Fonoaudiologia, na época composto por apenas um profissional, atendesse desde as classes de pré-primário até a 8ª série. Em 1981 esta proposta se modificou e assim ficou delimitado que seriam atendidas as classes de pré-primário à 3ª série com o intuito de detectar, prevenir e minimizar problemas de linguagem oral e/ou escrita. Assim, passaram a ser realizadas triagens de alunos, avaliação dos alunos a partir dos dados das triagens, observações em sala de aula das crianças avaliadas, contato com os professores (para dar um retorno do aluno e obter mais dados) e contato com os pais, para fazer encaminhamentos, obter mais dados do

¹¹ LAGROTTA, M. G. M.; CORDEIRO, M. C.; CAVALHEIRO, M. T. P. *Discutindo a Fonoaudiologia na escola*. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 67-73.

aluno e dar orientações. Na escola também foram criados: grupos de atendimentos, denominados *grupos de reforço*, para crianças que não tinham dificuldades sistemáticas e que, portanto, não foram encaminhadas para atendimento fonoaudiológico; trabalho em classe, com órgãos fonoarticulatórios, linguagem e audição; trabalho com equipe técnica, para discussão de casos; e contato com profissionais para os quais os alunos foram encaminhados.

Em 1982, a escola contratou mais um fonoaudiólogo para o setor, que passou, então, a também participar da realização dos planejamentos até a 4ª série. Em 1984, foi feita a locação de um audiômetro, o que permitiu um trabalho de prevenção também na área da audição.

Em 1986, definiu-se como mais abrangente o campo de atuação da fonoaudiologia escolar. Nessa perspectiva, deram início, com os professores, a um trabalho de prevenção relativo à voz e, entre outras mudanças, o trabalho em classe deixou de ser desenvolvido pelo fonoaudiólogo e passou a ser realizado pelo próprio professor da sala.

Em 1987, devido à falta de condições financeiras de muitas famílias para arcar com o custo dos atendimentos clínicos dos alunos encaminhados, a escola contratou uma fonoaudióloga clínica para atender esses casos. Neste mesmo ano, a escola também adquiriu um audiômetro, o que permitiu a realização de um trabalho preventivo de audição que abrangesse todas as classes da escola.

As autoras pontuam, então, os procedimentos desenvolvidos na escola em questão até o final de 1988, os quais foram adequados à realidade e às necessidades da instituição: o trabalho com os alunos envolvia triagens das séries iniciais, avaliação de crianças a partir das triagens, grupos de reforço (para linguagem oral e escrita) e realização de audiometria; com os professores eram feitas orientações para o trabalho com comunicação oral e gráfica, acompanhamento das crianças com dificuldades, palestras e trabalho de voz; em relação aos pais eram feitos encaminhamentos para outros profissionais, orientações relativas ao que poderiam fazer em casa frente às dificuldades de leitura e escrita da criança e palestras; e com a equipe técnica, o Setor de Fonoaudiologia participava dos planejamentos e reuniões, discutia os casos de alunos com dificuldades e fazia grupos de estudo.

Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro finalizam o artigo afirmando, no que se refere à saúde, que o trabalho foi eficiente na prevenção nas áreas de comunicação e audição; no entanto, em relação à educação, embora tenham participado do planejamento escolar e das discussões de caso, afirmam que faltou um trabalho mais integrado, que não estivesse focado no aluno individualmente, e um espaço de discussão sobre a prática educativa na escola.

Também Bitar (2001)¹², no artigo intitulado *Fonoaudiologia Escolar: relato de experiência*, faz um relato do trabalho que desenvolveu como fonoaudióloga escolar em três escolas particulares, o qual tinha como objetivo orientar os professores sobre o desenvolvimento de linguagem oral e escrita, identificar os alunos com dificuldades e encaminhá-los para profissionais especializados, quando necessário, e orientar pais em relação ao desenvolvimento de linguagem e sobre como ajudar os filhos frente às possíveis dificuldades. Cabe destacar a descrição do modo como as triagens de comunicação oral e gráfica eram desenvolvidas.

Segundo a autora, as triagens de crianças eram aplicadas no início de cada ano. Na pré-escola e na 1ª série, a triagem era feita por meio da prova de nomeação e observação da fluência, voz, respiração e estruturas orais; a partir dos dados traçava-se um perfil individual e do grupo em relação à articulação. Nas salas de 2ª a 4ª série, a triagem consistia em um ditado, uma redação e uma prova de compreensão de leitura; os dados obtidos permitiam uma análise do perfil individual e do grupo. Em ambas as formas de triagens, a partir do material analisado o Serviço de Fonoaudiologia dava orientações a professores e pais e fazia os encaminhamentos necessários. Com o passar dos anos, a aplicação das triagens e posterior correção das provas, tabulação e análise dos dados passou a ser responsabilidade do professor, pois se acreditava que assim o aluno era visto como um todo e não apenas como aquele que faz a prova.

No artigo *Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção*, Guedes (2001)¹³ faz referência à mudança nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia decorrentes da expansão da atuação fonoaudiológica no âmbito educacional, que passaram a

¹² BITAR, M. L. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 75-80.

¹³ GUEDES, Z. C. F. Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 81-89.

incluir, como mencionado anteriormente, mais disciplinas voltadas à educação. A autora se remete, então, a Escola Paulista de Medicina, a qual em 1978/79 deu início a estágios na área escolar, que abrangia escolas, creches e Centros de Saúde, atuação denominada *Fonoaudiologia Educacional*. O estágio inicialmente foi desenvolvido em escolas da rede particular, nas quais os alunos faziam triagens, orientações, encaminhamentos e grupos de reforços, e, a partir de 1985, passou a abranger a rede pública. Guedes, então, descreve o projeto desenvolvido na EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil). Segundo a autora, o trabalho inicial consistiu em conhecer a instituição física, os recursos humanos e as expectativas da instituição e este objetivava desenvolver ações de prevenção com as crianças de 3 a 6 anos. Em relação às expectativas dos profissionais da escola, segundo a autora, eles tinham pouco conhecimento do campo de atuação fonoaudiológica, apenas identificavam a atuação clínica. A proposta do projeto foi, então, explicada a eles e foi evidenciado que o objetivo era atuar na prevenção.

Inicialmente as crianças da EMEI foram observadas em diferentes situações (sala de aula, lanche, atividades de lazer e atividades fora da sala) pelas estagiárias e posteriormente passaram por uma triagem fonoaudiológica, que abrangeu os seguintes aspectos: fornecimento de dados pessoais (pela própria criança); execução de ordens; identificação de partes do corpo e de suas funções; nomeação de figuras; identificação, nomeação e pareamento de cores; tamanho; forma; compreensão de frases; narrativa a partir de cartões temáticos; caracterização da respiração; características de voz; inspeção da cavidade oral; hábitos orais; observação do comportamento; e encaminhamentos. Os resultados obtidos possibilitavam traçar um perfil da classe, além da própria criança. A partir destes, os professores eram, então, orientados a como agir frente às dificuldades encontradas.

Guedes destaca que as EMEIs e as escolas públicas recebem crianças de ambientes distintos e que não tiveram a mesma estimulação, no entanto todas elas acabam recebendo um mesmo ensino escolar. Frente a essa situação, a autora coloca uma questão: “*Alterações de fala ou grafia ou mesmo de estrutura linguística que caracterizam determinada comunidade sócio-cultural, pelo fato de diferirem dos nossos padrões, poderiam se caracterizar como patologias?*” (p. 88). Guedes acredita que não, mas as exigências a essas crianças continuam sendo as mesmas das que viveram em ambientes com mais estimulação, não são oferecidos

programas adequados a elas e ainda suas dificuldades são tidas como patologias. A autora finaliza o artigo afirmando que para participar deste processo, o fonoaudiólogo tem que aceitar as diferenças.

Fonoaudiologia e escrita

A ação de assessoria fonoaudiológica a ser proposta no presente estudo tem o foco na leitura e na produção do texto. Cabe, portanto, fazer referência a trabalhos que relatam o trabalho fonoaudiológico com a linguagem escrita.

Em artigo intitulado *Fonoaudiologia e letramento*, Garcia (2004)¹⁴ realiza algumas reflexões relativas às práticas fonoaudiológicas relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita, dentre elas a assessoria fonoaudiológica em escolas públicas e particulares.

Segundo a autora,

“os sintomas de escrita precisam ser compreendidos como uma linguagem por meio da qual o sujeito revela ter uma relação de sofrimento com a escrita, o que (...) é razão suficiente para justificar a intervenção do fonoaudiólogo” (p. 17).

Para suas reflexões, Garcia toma como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹⁵ (PCN), produzidos pelo MEC, que estabelecem diretrizes para o ensino da língua portuguesa na escola. Segundo ela, tomar a prática docente como referência não significa confundir o papel do fonoaudiólogo com o do professor, mas permite compreender como a escola produz certos problemas e, ao mesmo tempo, assimilar as boas reflexões relativas ao ensino da linguagem escrita.

Os PCN adotam uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, o que significa partilhar da perspectiva de teorias linguísticas, tal como a Análise do

¹⁴GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e letramento. In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 15-35.

¹⁵BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa. Primeiro e segundo ciclos de ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Discurso (Orlandi, 1993; Pêcheux, 1969)¹⁶, que concebem a linguagem como prática social, ou seja, como um lugar de constituição de relações sociais pelo qual aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos. Neste sentido, produzir linguagem significa produzir discursos, cujas características são determinadas pelas condições nas quais são produzidos.

Orientada pelas reflexões de Bakhtin (2010)¹⁷, esta concepção parte do pressuposto de que o uso da linguagem está ligado a múltiplos campos da atividade humana. O uso da linguagem é concretizado por meio de enunciados, orais e escritos, os quais são utilizados pelos membros de todos os campos de comunicação. Os enunciados refletem as finalidades e especificidades de cada campo, não apenas pelo conteúdo temático e pelo estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas, principalmente, por sua forma composicional. Nesse sentido, na medida em que os enunciados são produzidos nas diferentes esferas de atividade social e determinados pelas condições específicas e finalidades de cada uma, cada esfera de ação motiva o aparecimento de determinados tipos de enunciados e, portanto

*“(...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais são denominados **gêneros do discurso**.*

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo de atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (ênfase do autor) (p. 262).

Ou seja, o uso da linguagem, concretizado por meio de enunciados, faz parte de todas as esferas de atividade social de acordo com as necessidades de cada grupo, tornando-se, os gêneros, múltiplos e variados, na medida em que as necessidades e interesses do grupo se modificam e complexificam.

Os gêneros do discurso são, como descrito anteriormente, caracterizados por um conteúdo temático, que corresponde a “*um domínio de sentido de que se ocupa o gênero*” (FIORIN, 2008, p. 62)¹⁸, uma construção composicional, que “*é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo*” (p. 62), e um estilo, que consiste na “*seleção de*

¹⁶ORLANDI, 1993; PÊCHEUX, 1969 apud GARCIA, 2004, op. cit.

¹⁷ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 5ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

¹⁸ FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

meios linguísticos, isto é, na seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (p. 62).

Há uma forte heterogeneidade dos gêneros do discurso, pois abarcam tanto aqueles utilizados na comunicação cotidiana — a carta e o bilhete, por exemplo —, como os que circulam em esferas mais complexas, como os gêneros literários, publicitários, entre outros. Por isso o autor entende ser necessário distinguir os gêneros discursivos simples (primários) dos complexos (secundários). Os primários são aqueles que circulam na esfera cotidiana e estão atrelados aos modos do diálogo e da interação face a face; logo, se constituem nas condições da comunicação discursiva imediata; já os gêneros secundários, que, nos processos de sua constituição, reelaboram e absorvem muitos gêneros primários, surgem, principalmente, em esferas públicas, mais complexas e organizadas, são monologizados e, em geral, escritos, mas não só, veja-se, por exemplo, a conferência ou o seminário. Enquanto os gêneros primários, mais simples e dialógicos, são construídos pela criança nas interações familiares, os gêneros secundários costumam demandar, para sua apropriação, de uma instrução formal ou de um processo de aprendizado intencional.

Esta distinção entre gêneros primários e secundários permite-nos, assim, formular duas considerações importantes para o presente trabalho, também apontadas por Garcia (2004) em seu artigo. Primeiro, tal distinção acaba por desfazer uma dicotomia formulada geralmente de forma estanque e equivocada entre linguagem escrita e linguagem oral, já que evidencia a existência de inúmeras e variadas relações entre as duas modalidades de linguagem, presentes, por exemplo, em gêneros “híbridos”, como o e-mail, o telejornal, entre outros. Tal concepção das relações entre escrita e oralidade é fundamental de ser considerada pelas práticas de ensino da linguagem escrita na escola. E em segundo lugar, a distinção entre gêneros primários e secundários permite-nos formular com clareza qual deve ser o objeto de ensino de língua na escola: os gêneros secundários, mais complexos e que circulam nas esferas públicas.

Entretanto, embora se recomende que o embasamento teórico para o ensino da leitura e escrita seja a concepção enunciativo-discursiva e que se deva privilegiar os

gêneros como objeto de estudo, isso não garante que seja o que de fato ocorre na prática docente. Ainda subsistem outras concepções de linguagem subjacentes às práticas docentes como, por exemplo, quando se pensa a linguagem escrita como código de transcrição da linguagem oral e a alfabetização como apropriação do código, do sistema alfabético que, como demonstra a autora, podem vir a produzir *sintomas patológicos* relacionados ao ensino da escrita, o que acarreta encaminhamentos para atendimento fonoaudiológico.

A autora, então, destaca que a criança consegue descobrir o que é a linguagem escrita (como funciona? para que serve?) e a escrita da linguagem (como grafar as palavras de modo que as pessoas possam ler) se estas forem apresentadas como prática discursiva. Nessa perspectiva, segundo Smolka (1988, p.63)¹⁹.

“A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?”.

Garcia recorta a seguinte questão formulada pela autora: as crianças “*podem escrever como falam?*”. Segundo ela, embora o fenômeno da variação linguística esteja pressuposto em uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, são poucas as práticas e os materiais didáticos que explicitam para as crianças tal fenômeno, o qual é evidente para todos os falantes. Na escola não é mencionado o fato de que existem variedades da língua que são determinadas por fatores regionais, históricos, sociais e situacionais e nem que existe uma variedade considerada como padrão, geralmente associada à escrita. Sem estes esclarecimentos, uma criança que não convive com a variedade padrão terá muitas dificuldades para compreender as convenções do padrão escrito. Ao mesmo tempo, sem estas discussões, a escola acaba por desvalorizar as variedades da língua utilizadas pelos próprios alunos, o que pode resultar em uma relação traumática da criança com a linguagem escrita e ter como consequência vários encaminhamentos para atendimento fonoaudiológico.

¹⁹SMOLKA, A. L. B. Discutindo pontos de vista. In: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Edunicamp, 1988.

Frente a estas reflexões, segundo Garcia, o maior cuidado que o fonoaudiólogo deve ter é o de não assumir o papel do professor e não reproduzir suas práticas, o papel dele é o de (re) estabelecer o vínculo do paciente com a linguagem escrita, em uma relação clínico-terapêutica, na qual seu compromisso primário é com o paciente.

Nessa atuação o conceito de letramento é bastante útil ao fonoaudiólogo. Segundo Soares (2010)²⁰ letramento é muito mais que alfabetização, ou seja, a aprendizagem da técnica de como ler e escrever; letramento é *“o resultado da ação de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita”* (p.18). O letramento é uma variável contínua, um processo que não tem limite, na medida em que as pessoas participam continuamente de diferentes práticas letradas, as quais não são restritas à escola, fazem parte também de outras agências (como a família, a igreja e a mídia), que envolvem desde o uso dos gêneros escritos primários até os secundários.

Rojo (1998)²¹ destaca ainda que o processo de letramento da criança depende da maneira como as práticas de leitura e escrita estão presentes no seu dia a dia, isto é, do sentido atribuído a elas e do modo como participa destas práticas. Portanto, o grau de letramento das instituições familiar e escolar está diretamente vinculado ao modo como a criança se apropria da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o fonoaudiólogo, segundo Garcia, deveria dissociar a sua atuação da escola e criar situações que permitissem a internalização de usos e práticas sociais de leitura e escrita.

Como apontam Rangel, Garcia, Machado, Magalhães (2000)²², para melhor compreensão das queixas e demandas relacionadas à linguagem escrita, estas devem ser pensadas no contexto de letramento que caracteriza a sociedade brasileira. Isso implica considerar que a maior democratização do acesso à escola tem permitido a entrada de inúmeros estudantes oriundos de famílias com baixo e

²⁰SOARES, M. Letramento em verbete. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

²¹ ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-172.

²²RANGEL, GARCIA, MACHADO e MAGALHÃES, 2000, apud GARCIA, 2004, op. cit.

médio grau de letramento que não estão acostumados ao tipo de linguagem que nela se veicula; que os métodos de ensino tradicionais estão defasados em relação às demandas sociais e ao desenvolvimento das ciências da linguagem e das ciências da educação; e que a política educacional brasileira não tem sido eficiente no desenvolvimento das capacidades necessárias para a formação de leitores e produtores de texto. Assim, especificamente em relação à leitura e à produção de texto, este quadro produz uma situação de letramento peculiar, a qual é denominada por Lajolo e Zilberman (1991)²³ de *letramento rarefeito*, e que é reproduzida pela cultura escolar.

Frente a essa situação, Garcia afirma que é compreensível a dificuldade do fonoaudiólogo de definir seu papel de atuação como profissional que trabalha com distúrbios da linguagem escrita. Mas, segundo ela, o fonoaudiólogo deve decidir se vai atender a demanda do letramento rarefeito, do sub-letramento, o que é um problema de natureza social e especificamente escolar.

A autora finaliza o artigo afirmando que é possível que o fonoaudiólogo atenda esta demanda sem descaracterizar seu trabalho, “*se ele se colocar como o profissional clínico que procura reconstruir o vínculo do sujeito com a linguagem escrita, entendendo-a como prática discursiva, atuando na perspectiva do letramento concebido socialmente, levando o sujeito a construir uma nova inserção social e cultural, via linguagem escrita*” (p. 34).

O trabalho de Garcia (2004) acima apresentado enfatiza a utilização da abordagem da teoria dos gêneros do discurso para o ensino da produção escrita. Outros autores – como Dauden e Mori-de Angelis (2004)²⁴ – quando pensam especificamente a clínica da escrita já relataram vantagens na utilização desta abordagem.

No artigo *Leitura e escrita: uma questão para fonoaudiólogos?*, Dauden e Mori-de Angelis (2004) trazem algumas considerações que sustentam a visão de linguagem escrita que orienta o trabalho clínico que defendem. Referem trabalho anterior

²³LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, apud GARCIA, 2004, op. cit.

²⁴DAUDEN, A. T. B. de C.; MORI-de ANGELIS, C. C. Leitura e escrita: uma questão para fonoaudiólogos? In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões Sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 37-63.

(1997)²⁵ em que teciam considerações sobre o fato de que a ausência do interlocutor é o que caracteriza a natureza da linguagem escrita e que o seu uso, portanto, se dá em situações que não podem ser resolvidas pela oralidade. Apontam ainda outros aspectos envolvidos na relação entre oralidade e escrita, para tal fazem referência a um artigo escrito por Rojo (2001)²⁶, no qual a autora propõe uma releitura das noções de oralidade e escrita, a partir da noção de gêneros do discurso. Segundo a autora, na Idade Média geralmente quem escrevia o manuscrito não era o autor que ditava o texto e, dessa maneira, “*o texto e grafia (...) estão bastante separados*” (p. 52). A escrita ganha autonomia da oralidade apenas com o nascimento da imprensa e, assim, o texto ganha autonomia da palavra e a escrita passa a significar mais do que o escrito. A escrita, como Vygotsky diria, passa a ser um simbolismo de primeira ordem. Nas palavras da autora:

“A partir de então (...) tanto a importância da fala como a do escrito e da grafia têm diminuído em favor da significação que pode emergir do texto escrito ele próprio, como enunciação que se põe em relação com outras enunciações e com outros enunciadores” (p. 53).

Rojo então destaca que nas sociedades modernas ocidentais, para produzir um texto e fazê-lo circular, não basta dominar o escrito, é preciso ter acesso a outras práticas letradas, como a comunicação pela internet, que permitem que o escrito circule.

Em relação à noção de *texto escrito*, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, Rojo aponta ainda que há:

“uma multiplicidade enorme de relações entre os orais e os escritos, pensados estes discursivamente e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas. Falar então da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações” (p.56).

Estas considerações permitem a diferenciação entre o escrito, “*o que, na escrita, refere-se ao traço, à grafia*” (p.51), e a escrita, a prática discursiva. Distinção esta que, segundo Dauden e Mori-de Angelis, “*permite redimensionar o lugar do escrito no trabalho clínico com a linguagem escrita e, por outro lado, trazer à cena a*

²⁵ DAUDEN e MORI-de ANGELIS, 1997, apud DAUDEN e MORI-de ANGELIS, 2004, op. cit.

²⁶ ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

necessidade de que este trabalho tenha a escrita como ponto de partida e não como ponto de chegada” (p.50).

Ter a escrita como ponto de partida, segundo as autoras, implica fazer com que o sujeito tenha conhecimento dos diferentes aspectos que envolvem a produção de texto, através da discussão de diversas questões: *situação de produção, grau de conhecimento compartilhado, gênero discursivo, relações entre oralidade e escrita, esferas de circulação social e a escrita como lugar de constituição e manifestação da subjetividade.*

Nesse sentido, quando iniciado o trabalho em que a escrita é tida como ponto de partida, diferentes aspectos precisam ser abordados, um deles é relativo às condições de produção.

Retomam para tanto Bronckart (2009)²⁷ para quem todos os textos são produzidos em uma *situação de ação de linguagem*, expressão que “*designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual*” (p. 91). Para o autor, para produzir um texto o sujeito mobiliza algumas de suas representações de mundo para compor o *contexto de produção textual* (“*qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?*” - p. 92) e outras para definir o *conteúdo* do texto (“*quais temas vão ser verbalizados no texto?* – p. 93). Este último corresponde ao tema evocado, nas palavras do autor:

“O **conteúdo temático** (ou **referente**) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas; isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (p. 97).

O contexto de produção, ou situação de produção, corresponde a um conjunto de parâmetros que influenciam na organização do texto. Este se divide em dois conjuntos, um se refere ao mundo físico, já que “*todo texto resulta de um ato realizado em um contexto ‘físico’*” (p. 93), e o outro ao mundo social e subjetivo, sendo que cada um deles pode ser decomposto em quatro parâmetros. O contexto

²⁷BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2009.

físico é definido pelo lugar físico em que é produzido, pelo momento de produção (tempo físico em que se realiza o texto), o emissor (instância física que produz o texto) e o receptor (instância física que recebe concretamente o texto). O contexto social e subjetivo é constituído pelo lugar social (instituição que rege a produção do texto), pelo enunciador (papel social a partir do qual o sujeito vai produzir o texto), pelo destinatário (representação que o emissor faz do papel social do receptor) e pelo objetivo (o que se pretende com o texto).

Para Bronckart (2009), os parâmetros do contexto físico “*baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa (e sua distinção dos ‘outros’) e as coordenadas do espaço-tempo*” (p. 96); essas capacidades são construídas na primeira infância. Já os parâmetros do contexto sociosubjetivo “*são objeto de uma aprendizagem mais longa e mais complexa*” (p. 97).

Ainda segundo o autor, as representações sociais mobilizadas para o contexto sociosubjetivo são a base de outras decisões, como a escolha do gênero discursivo. Nessa perspectiva, segundo Daunden e Mori-de Angelis (2004), uma vez definido o contexto sociosubjetivo, a primeira etapa do trabalho clínico consiste na escolha do gênero discursivo, escolha essa que corresponde à “*primeira operação do sujeito produtor*” (p. 58). Outro aspecto que precisa ser abordado no momento da produção do texto diz respeito ao grau de conhecimento compartilhado, que se relaciona diretamente às relações entre oralidade e escrita. Para escrever um texto, o sujeito deve ter o cuidado de saber o que seu destinatário sabe a respeito do tema tratado, para que assim o objetivo deste seja atingido; para tal o destinatário deve estar adequadamente representado, bem determinado.

Segundo as autoras, a diferença entre oralidade e escrita está mais relacionada ao grau de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, aspecto descrito anteriormente, do que à presença ou ausência do interlocutor. Assim, mesmo na ausência do interlocutor, um texto, embora escrito, pode se dar à moda oral, como é o caso, por exemplo, do bilhete, no qual diversas informações podem ser suprimidas, já que os interlocutores compartilham grande parte da informação; dessa mesma maneira, na presença do interlocutor, embora se trate de um texto oral, este pode ser à moda da escrita, como é o caso de uma palestra em um

congresso, na qual os significados veiculados devem ser suficientemente explicados.

Outro aspecto apontado pelas autoras como importante de ser abordado na clínica são as diferentes esferas de circulação. Retomando o exemplo anterior, as condições de produção do bilhete e da palestra são também bastante distintas e se dão em diferentes esferas de circulação, isto é, enquanto o bilhete é usado em uma esfera doméstica, a palestra é proferida na esfera acadêmica.

Dauden e Mori-de Angelis finalizam o artigo afirmando que no trabalho com a linguagem escrita não há uma ordem para abordar os diferentes aspectos descritos, pois, segundo elas, “*estes se interdeterminam, convergindo para o objetivo final que é produzir um discurso*” (p.62).

Fonoaudiologia escolar e letramento infantil

O termo *letramento*, segundo Barbosa (2007)²⁸, surgiu para delimitar e diferenciar “a *aprendizagem do código (no caso, o alfabético) e a aprendizagem dos usos da escrita em diferentes práticas sociais*” (p.41). Essa mudança teve importante impacto no modo de compreender e executar o ensino das línguas. Nessa perspectiva, com o desenvolvimento de pesquisas na área, já não é mais possível falar em *letramento*, no singular, mas sim em *letramentos*. Em relação ao ensino-aprendizagem de língua, trata-se, portanto, de proporcionar vários letramentos, ou letramentos múltiplos, os quais se originam nas diferentes práticas sociais que empregam a leitura e a escrita.

Dessa maneira, fala-se em letramentos múltiplos, pois não há um único tipo de texto que ensine a ler e escrever; os textos que circulam são múltiplos e exigem diferentes capacidades de leitura e escrita. Assim, as atuais demandas sociais letradas exigem que a unidade básica de ensino seja o texto e na medida em que os textos organizam-se dentro de restrições temáticas, estilísticas e composicionais, o objeto de ensino torna-se o gênero.

²⁸ BARBOSA, J. P. Múltiplas linguagens: Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola. **Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental**. BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro*. Brasília: MEC/SEED, *Boletim 18*, out. 2007, p. 41-47.

O presente estudo enfatiza que o ensino de leitura e produção de textos deva ser feito por meio dos gêneros do discurso. Nesse sentido, cabe destacar dois trabalhos de Calheta (2004, 2006²⁹), de práticas fonoaudiológicas na escola, em que a autora toma como referência a dimensão social do letramento ancorada em princípios da perspectiva enunciativa da linguagem e sócio-construtivista do desenvolvimento. Um deles trata de assessoria fonoaudiológica e o outro de uma proposta de oficina de linguagem.

O artigo *Assessoria fonoaudiológica escolar e letramento infantil*, de Calheta (2004), é resultante de um trabalho de assessoria fonoaudiológica desenvolvido no município de São Caetano do Sul em escolas públicas de educação infantil (crianças de 6 meses a 6 anos), cujo foco principal de reflexão era o letramento infantil. Segundo a autora, este perfil de atuação consiste no estabelecimento de relações discursivas qualitativas e em ações de promoção à saúde.

A atuação desenvolvida prioriza reflexões sobre o trabalho com o letramento em sua dimensão social. Segundo a autora, a assessoria escolar no trabalho com o letramento visa a realização de discussões sobre as atividades a serem realizadas nas salas de aula, mas também busca proporcionar aos educadores a compreensão de que o letramento pode ser o foco de discussões com outros interlocutores das crianças, o que pode contribuir para diferentes modos de participação da criança em práticas letradas e usos mais significativos da leitura e escrita.

A autora, então, explica a proposta de trabalho na qual se baseia a atuação nas escolas de educação infantil. Esta tem como foco a promoção da saúde e é realizada por meio de encontros com educadores. Calheta destaca que é necessário considerar o funcionamento e a realidade específicos de cada instituição escolar, assim como as características de cada professor. A primeira parte da assessoria consiste em quatro módulos, planejados da seguinte forma:

Módulo I: Trabalha-se com a questão do letramento, a partir do conhecimento prévio que os educadores têm do assunto, e sua contribuição para o trabalho educacional. Discute-se também a relação entre alfabetização e letramento.

²⁹CALHETA, P. P. Oficinas de linguagem e letramento infantil: uma proposta de ação na saúde coletiva. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-de ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Editora Plexus, 2006, p. 299-319.

Módulo II: Reflexão sobre os distintos aspectos do letramento, como evento, história, grau e agências. Ainda são abordadas as relações com as metodologias de alfabetização.

Módulo III: Discussão relativa à metodologia utilizada em sala de aula e as possibilidades de inserções/ transformações a partir da reflexão relativa à questão do letramento.

Módulo IV: Apresentação de algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores com foco no letramento infantil. Dentre elas: elaboração de um questionário para ser respondido pelos pais ou responsáveis da criança para investigar o grau de letramento familiar; apresentação de atividades sobre diferentes gêneros discursivos e discussão com as crianças sobre os elementos da situação de produção e de aspectos macroestruturais.

A segunda parte da atuação também é realizada por meio de encontros e é centrada *“na dinâmica discursiva vivenciada na relação professor-aluno e na possibilidade de articulação com os dizeres sobre o letramento”* (p. 182).

Segundo a autora, os professores frequentemente têm dúvidas sobre como buscar informações do letramento familiar, o que é proposto no módulo IV, e, então, sugere algumas questões: “O que existe de material escrito em sua casa?”, “Destes materiais, o que é lido e/ou escrito por vocês?”, “Com que frequência e finalidade a leitura e a escrita são utilizadas?”, “Seu filho participa desses momentos?” e “Como é esta participação?”.

Calheta afirma que este material, que traz diversas histórias de letramento, deve possibilitar a análise dos gêneros predominantemente lidos e escritos pela sala como um todo e também por cada criança. Dessa maneira, essas informações irão contribuir para a configuração de futuras parcerias discursivas nas atividades escolares.

No artigo *Oficinas de linguagem e letramento infantil: uma proposta de ação na saúde coletiva*, Calheta (2006) faz referência às ações fonoaudiológicas que comumente eram realizadas nas UBSs e escolas. Segundo a autora, nas UBSs as propostas de oficinas de linguagem tinham o intuito de suprir a grande demanda por atendimento clínico e, portanto, estes trabalhos visavam agrupar crianças com

idades e queixas semelhantes. Nas escolas haviam os chamados *grupos de reforço* ou *grupos de estimulação* que objetivavam eliminar ou minimizar as dificuldades das crianças relativas à linguagem oral e escrita; estes trabalhos eram eminentemente clínicos e centrados no patológico, sendo que a criança era tida como principal responsável por sua própria doença.

Neste artigo, Calheta descreve uma proposta de *oficina de linguagem* desenvolvida em uma unidade de saúde do ABC paulista, com crianças de diferentes faixas etárias. Para a autora, as oficinas de linguagem se constituem como “*espaços privilegiados de interlocução que, embora não contemplem a instância terapêutica, produzem efeitos significativos na relação estabelecida entre o sujeito e a linguagem*” (p. 304). Nestas, as crianças são convidadas a participar de práticas de leitura e escrita em um espaço que visa promover parcerias discursivas heterogêneas e que, portanto, é marcado pela heterogeneidade, singularidade e busca a promoção da saúde.

Para suas propostas, como citado anteriormente, Calheta toma como referência a teoria discursivo-enunciativa da linguagem (Bakhtin), a perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento (Vygotsky), os estudos sobre letramento infantil em sua dimensão social (Kleiman, 1995), a contribuição na constituição da fala letrada (Rojo, 1998), o trabalho na Zona Proximal de Desenvolvimento (Góes, 2001) e gêneros discursivos e a situação de produção (Bronckart, 1999).

O trabalho das oficinas foi desenvolvido por estagiárias de Fonoaudiologia junto ao Setor de Fonoaudiologia da própria unidade de saúde, sob a supervisão da professora. O serviço era organizado da seguinte maneira: primeiramente era feito o acolhimento da população, por meio de conversas com os pais a fim de compreender as queixas e demandas dos respectivos filhos em relação à Fonoaudiologia; posteriormente eram feitos os encaminhamentos, tanto internos como externos, etapa na qual as crianças eram também encaminhadas para as oficinas de linguagem; e, por fim, eram realizados os serviços fonoaudiológicos a partir dos encaminhamentos internos.

Uma das etapas de organização do trabalho consistiu no encontro com os pais das crianças que iriam fazer parte da oficina, com a finalidade de obter mais dados sobre as mesmas, esclarecer os objetivos do grupo e possíveis dúvidas e

estabelecer um contrato de trabalho. Os pais foram convidados a participar de um grupo denominado *sala de espera*, que objetivava a reflexão e discussão de temáticas relacionadas ao trabalho desenvolvido com as crianças, para que eles compreendessem a importância da família como agência de letramento responsável pela promoção de eventos de leitura e escrita que envolvesse a participação da criança.

Os discursos dos pais relativos às crianças permitiram vincular as histórias de letramento de todos os participantes do grupo e, assim, definir os gêneros do discurso de maior conhecimento compartilhado, para, então, iniciar um trabalho com estes.

Em meio à descrição dos encontros com as crianças nas oficinas de linguagem, Calheta destaca que o principal movimento de uma oficina de linguagem consiste “*na promoção de relações interpessoais discursivas que proporcionará a constituição de um discurso sobre efeito dos eventos de letramento e das vozes que os constituem, conduzindo a uma fala letrada*” (p. 314).

A autora finaliza o artigo afirmando que a oficina é um lugar em que se pode fazer as coisas de várias formas e não de uma maneira única e específica. É esta a característica que permite à oficina ser um espaço de promoção da saúde, espaço este que promove “*o encontro com o falar, o ler e o escrever*” (p. 318).

Gêneros do discurso

A teoria bakhtiniana, acima apresentada, desde 1990, embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁰ (PCN). Os PCN fazem parte das ações que o Governo Federal, principalmente por meio do MEC (Ministério da Educação), vem elaborando com o objetivo de melhorar o ensino básico do país. Segundo Rojo (2006)³¹, os PCN

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 de Maio de 2011.

³¹ ROJO, R. Letramento e diversidade cultural. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 24-29.

“representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa nas políticas linguísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente, (...) na medida em que são preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs”. (p. 25).

Tendo a teoria bakhtiniana como referência, os PCN têm como unidade básica de ensino-aprendizagem o texto. Segundo os referenciais:

“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. (p. 23).

No entanto, segundo Garcia (2004), como descrito anteriormente, recomendar que o embasamento teórico para o ensino da leitura e escrita seja a concepção enunciativo-discursiva e que se deva privilegiar os gêneros como objeto de estudo, não garante que seja o que de fato ocorre na prática docente. Como afirma Fiorin (2008), depois que os PCN tomaram os gêneros do discurso como objeto de ensino, foram criados muitos livros de português que abordam os gêneros *“como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer”* (p.60), dessa maneira o ensino dos gêneros tornou-se, assim como o da gramática, normativo.

Nessa perspectiva, apesar das ações desenvolvidas pelo MEC que visam à melhoria do ensino básico do país, as avaliações realizadas pelos diferentes órgãos oficiais, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), dirigidas principalmente a escolas da rede pública de ensino, ainda têm demonstrado que o Brasil é um dos países com menor grau de letramento, o que não reflete as ações de melhoria propostas. Dentre as diversas variáveis envolvidas, cabe destacar na presente pesquisa a implicação do letramento familiar no desempenho escolar dos alunos e a formação dos professores, que não têm se mostrado suficiente para garantir-lhes as competências necessárias para a compreensão dos documentos produzidos pelo MEC, como os PCN, e nem para o uso eficaz dos pressupostos teóricos dos documentos.

Nesse sentido, muitos professores têm dificuldade em encaminhar o ensino da leitura e da produção do texto escrito com os alunos, uma vez que, no que concerne ao aluno, aprender a ler e a produzir textos é uma tarefa complexa, que exige

diferentes capacidades de linguagem e uma aprendizagem progressiva. Tendo em vista tais pressupostos, é que propomos, no presente estudo, um trabalho sistemático com a leitura e a produção de textos escritos na escola por meio de sequências didáticas, as quais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), correspondem a “*um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito*” (p. 82). Por gênero textual compreendem os textos orais e escritos com semelhantes características linguísticas produzidos em determinadas situações de comunicação. As sequências didáticas têm como objetivo, portanto, ajudar os alunos a terem melhor domínio dos gêneros textuais trabalhados, por meio do ensino das aprendizagens específicas de cada um deles.

Tal metodologia está apoiada na

*“visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, pela qual a construção das capacidades verbais é concebida como o **resultado de um processo complexo** no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as **representações** ligadas à escrita, constituem o fundamento mesmo da capacidade psíquica. A tese vigotskiana que se leva a sério é a de que **o ensino precede e acompanha o desenvolvimento**”* (ênfase do autor) (MACHADO, 1997, p. 1³²).

Como dito anteriormente, a aprendizagem da escrita é lenta e longa e, por esta razão, a produção textual deve ser ensinada desde o princípio da escolaridade, com objetivos adequados às possibilidades dos alunos. Para os diferentes níveis escolares, propõem-se uma progressão em espiral da diversidade discursiva, isto é, como afirma Machado (1997), “*o que varia de um nível de ensino para o outro, é o gênero em foco (conto, relato de vida, narrativa de enigma etc.) e as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores etc.)*” (p. 1). Para tal estrutura, faz-se o agrupamento dos gêneros em função de regularidades linguísticas e possíveis transferências – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações – e em cada nível, portanto, cada agrupamento é trabalhado por meio de um ou outro gênero que o constitui (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010); trata-se, portanto de “*construir, com os alunos, em todos os graus da escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades*

³²MACHADO, A. R. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades**. Palestra proferida no contexto do *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livro Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação para este curso de Egon de Oliveira Rangel.

necessárias para dominar os gêneros agrupados” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 53).

As sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), seguem o seguinte esquema: primeiramente é feita a *apresentação da situação*, momento em que a turma deve compreender a situação de comunicação na qual deve executar uma atividade de linguagem (ler e/ou produzir um texto oral ou escrito); portanto, nesta etapa são especificados o gênero textual, os destinatários da produção, a forma da produção e quem participará da atividade. Em sequência é feita a *primeira produção*, isto é, os alunos devem produzir um primeiro texto, oral ou escrito, do gênero abordado; esta atividade não resulta em produções completas, mas permite ao professor saber quais capacidades de linguagem os alunos já dispõem e a maneira como pode e deve intervir. A etapa seguinte consiste nos *módulos*, constituídos por atividades e exercícios que visam fornecer instrumentos aos alunos para um melhor domínio do gênero textual em questão; dentre as propostas há também as atividades de observação e de análise de textos produzidos em situações autênticas similares. O trabalho com um dado gênero é finalizado por meio da *produção final*. A estrutura da sequência didática é, portanto, organizada de tal maneira que vai do complexo (produção inicial) para o simples (trabalho com as capacidades necessárias para o domínio de determinado gênero) e retorna ao complexo (produção final). Por meio desta metodologia objetiva-se levar o aluno a compreender e se apropriar do funcionamento linguístico e não que o professor apenas transmita os conhecimentos a ele; fala-se, portanto, de *método indutivo*, o qual se opõe aos *métodos transmissores frontais* (DOLZ e PASQUIER, 1996)³³.

Nessa perspectiva, como afirmam Dolz e Pasquier, a elaboração das sequências didáticas, a qual está sustentada em diferentes áreas de conhecimento (linguística do discurso e psicologia da linguagem), visa facilitar o trabalho dos professores no ensino da produção de textos; no entanto, cabe a eles adaptar e transformar o material de acordo com as necessidades da turma.

³³DOLZ, J.; PASQUIER, A. Um decálogo para ensinar a escrever. In: **Cultura y Educación**, 2: 31-41. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível no link <http://pt.scribd.com/doc/54735460/Um-Decalogo-Dolz-Pasquier>.

4. Metodologia

Primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico, leitura e produção de resenhas sobre os seguintes temas: trabalhos relativos e assessoria fonoaudiológica na escola; ações de assessoria fonoaudiológica já realizadas na escola focalizando o ensino da escrita; teorias linguísticas que focalizem os gêneros do discurso; e sobre sequências didáticas para o ensino dos gêneros do discurso no ensino Fundamental I.

A etapa seguinte consistiu na seleção do gênero do discurso a ser focalizado na sequência didática, na construção de um banco de textos e na elaboração da sequência didática propriamente dita.

Posteriormente foi proposto o desenho de uma ação fonoaudiológica na escola e estabelecidas possíveis generalizações para o trabalho com leitura e escrita de outros gêneros do discurso.

5. Sequência didática: contos cumulativos

A sequência didática (em ANEXO) proposta focaliza o gênero do discurso *Conto cumulativo* e destina-se aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

6. Ação de assessoria fonoaudiológica na escola

Ação e objetivo

A ação de assessoria fonoaudiológica destina-se a um grupo de professores (no máximo, dez) do Ensino Fundamental I de uma suposta escola da rede pública e tem a finalidade de levá-los a compreender os pressupostos teóricos e os princípios gerais que sustentam a metodologia de trabalho com gêneros e sequências didáticas e que podem ser aplicados em diferentes tipos de atividades de leitura e produção de textos na escola.

A ação será organizada em duas etapas:

1ª etapa: esta consistirá em seis encontros, com duração de 1:30hrs.

2ª etapa: será realizada após dois meses do término da primeira etapa e organizada em dois encontros.

Para dar conta dos objetivos acima apresentados, serão empregados os seguintes materiais didáticos nos encontros: textos teóricos, resenhas de textos teóricos, roteiros de leitura e sequências didáticas (coleção FTD). Ao final, será aplicado um questionário aos professores, com a finalidade de que eles possam avaliar a ação.

ETAPA 1

1º encontro: Os gêneros do discurso

No primeiro encontro serão abordados os seguintes conteúdos:

- O que são gêneros do discurso?
- Esferas de atividade humana
- Dimensões do gênero
- Distinção entre gêneros primários e secundários
- Papel da escola: levar os alunos a dominar os gêneros públicos, secundários.

Para isso, será utilizada uma resenha, a qual será entregue aos professores, acompanhada de um roteiro de leitura que deverão responder.

Resenha

Os gêneros do discurso³⁴

A teoria bakhtiniana parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolivelmente, relacionadas ao uso da linguagem. Assim, cada esfera de nossas atividades – cotidiano-familiar, religiosa, escolar, profissional, política etc. – tende a desenvolver *usos próprios*, ou seja, gêneros discursivos: a conversa à mesa, a conferência, a carta, o conto, a dissertação escolar, o relatório técnico, e assim por diante. Para Bakhtin, os gêneros são formas

³⁴ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 5ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

relativamente estáveis de enunciados e são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e marcas linguísticas. Assim, para falar ou escrever as pessoas sempre fazem uso de algum tipo de gênero do discurso e a escolha de um é determinada por diversos fatores: a intenção do locutor, o destinatário e a instituição social.

Para Bakhtin, portanto, todo gênero diferencia-se de outro em três dimensões: o *conteúdo temático*, que corresponde aos conteúdos que são dizíveis por meio dele; a *forma composicional*, que é o modo de organizar e estruturar o texto; e o *estilo*, que consiste na seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Os gêneros do discurso apresentam uma forte heterogeneidade, pois abarcam tanto aqueles utilizados na comunicação cotidiana — a carta e o bilhete, por exemplo —, como os que circulam em esferas mais complexas, como os gêneros literários, publicitários, entre outros. Por isso o autor entende ser necessário distinguir os gêneros discursivos simples (primários) dos complexos (secundários). Os primários são aqueles que circulam na esfera cotidiana e estão atrelados aos modos do diálogo e da interação face a face; logo, se constituem nas condições da comunicação discursiva imediata; já os gêneros secundários, que, nos processos de sua constituição, reelaboram e absorvem muitos gêneros primários, surgem, principalmente, em esferas públicas, mais complexas e organizadas, são monologizados e, em geral, escritos, mas não só, veja-se, por exemplo, a conferência ou o seminário. Enquanto os gêneros primários, mais simples e dialógicos, são construídos pela criança nas interações familiares, os gêneros secundários costumam demandar, para sua apropriação, de uma instrução formal ou de um processo de aprendizado intencional.

Esta distinção entre gêneros primários e secundários permite-nos, assim, formular duas considerações importantes. Primeiro, tal distinção acaba por desfazer uma dicotomia formulada geralmente de forma estanque e equivocada entre linguagem escrita e linguagem oral, já que evidencia a existência de inúmeras e variadas relações entre as duas modalidades de linguagem, presentes, por exemplo, em gêneros “híbridos”, como o e-mail, o telejornal, entre outros. Tal concepção das relações entre escrita e oralidade é fundamental de ser considerada pelas práticas de ensino da linguagem escrita na escola. E em segundo lugar, a distinção entre gêneros primários e secundários permite-nos formular com clareza qual deve ser o

objeto de ensino de língua na escola: os gêneros secundários, mais complexos e que circulam nas esferas públicas.

Roteiro de leitura

1. O que são gêneros do discurso?
2. Explique o conceito de esfera de atividade humana.
3. Liste alguns gêneros que circulam nas seguintes esferas:
 - a) Esfera jornalística
 - b) Esfera cotidiana
4. Qual deve ser o objeto de ensino de língua na escola? Elenque alguns gêneros que podem ser ensinados na escola.

2º encontro: A sequência didática

Conteúdos a serem abordados:

- Princípios da SD
- Estrutura (organização) da SD

Para isso, será utilizado o texto *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*, de Anna Rachel Machado, e um roteiro de leitura.

Texto

A sequência didática³⁵

Uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção.

³⁵ MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Palestra proferida no contexto do *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação para este curso de Egon de Oliveira Rangel.

O interesse de uma SD reside no fato de esse instrumento permitir um trabalho global e integrador, no qual são igualmente levados em conta os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais, os objetivos específicos estabelecidos pela equipe docente e, ainda, a necessidade de variar as atividades, os tipos de exercício e os eixos das aulas (leitura, conhecimentos linguísticos, escrita ou oralidade), de acordo com um calendário pré-fixado. A SD facilita programações mais homogêneas e contínuas, assim como a explicitação dos objetivos em foco junto aos alunos.

Na escola de Genebra, autores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly têm desenvolvido um trabalho intensivo com SD. A principal característica desse trabalho é a posição explícita em favor de uma visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, pela qual a construção das capacidades verbais é concebida como o *resultado de um processo complexo* no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as **representações** ligadas à escrita, constituem o fundamento mesmo da capacidade psíquica. A tese vigotskiana que se leva a sério é a de que *o ensino precede e acompanha o desenvolvimento*.

Assim, alguns princípios básicos regem a construção das seqüências:

- 1) O domínio da produção não é atingido pelo ensino de procedimentos unitários e globais, mas como um conjunto de aprendizagens específicas a cada gênero. O aluno deve aprender a escrever textos em função das condições de produção particulares.
- 2) A produção textual deve começar a ser ensinada logo nos primeiros anos da escolaridade, sem necessidade de esperar que os alunos saibam escrever palavras e frases para só depois serem sensibilizados para a escrita de textos.
- 3) Propõe-se uma progressão em espiral e não linear, para todos os níveis escolares, da diversidade discursiva. O que varia, de um nível de ensino para outro, é o gênero em foco (conto, relato de vida, narrativa de enigma etc.) e as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores etc.). Assim, entre outras possibilidades, pode-se fazer progredir o ensino tornando mais complexa a estrutura narrativa ou a caracterização dos personagens.

- 4) Desde o início se propõe ao aluno uma tarefa complexa, semelhante às atividades de comunicação autênticas da vida social. Somente em um segundo momento se apresentam atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado, antes de confrontá-lo de novo com a situação complexa da tarefa inicial. Em vez de ir do simples para o complexo, numa lógica aditiva de aprendizagem, vai-se do complexo ao simples, retornando-se ao complexo. É a atividade global, por outro lado, que determina os instrumentos específicos a serem utilizados a cada passo.
- 5) Leva-se o aluno a produzir textos em condições de produção bem definidas e explicitadas. Para subsidiá-lo na tarefa, propõe-se a leitura de textos produzidos em situações autênticas similares.
- 6) O método é indutivo: não se trata de transmitir conhecimentos, mas de, através de observações e exercícios concretos, conduzir e orientar os alunos para que tomem consciência do funcionamento lingüístico.

Todos esses princípios se concretizam, numa SD, visando o ensino-aprendizagem de um determinado gênero. As SD têm, por sua vez, as seguintes características:

- o objeto do trabalho escolar é a *atividade de linguagem* ligada a um gênero e às condições de produção correspondentes;
- o trabalho se faz no interior de um *projeto de classe* (ou contrato didático) que define e explicita os elementos que caracterizam essas condições de produção;
- o ponto de partida da seqüência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já demonstradas pelos alunos, assim como pela previsão de suas principais dificuldades;
- os diferentes componentes que entram na atividade verbal relacionada ao gênero em estudo são trabalhados isoladamente, através de atividades diversas, desenvolvendo uma metalinguagem e abordando o gênero nos seus diferentes aspectos (estrutura, unidades lingüísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades exercidas são reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, o gênero é praticado em contexto real, com novas

observações, análises de comportamento e avaliação dos progressos conseguidos.

Evidentemente, todo esse trabalho pressupõe uma *teorização didática anterior*, isto é, uma descrição prévia das principais características do gênero a ser estudado, do ponto de vista do ensino-aprendizado pretendido. Tal teorização deve situar-se, então, entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados e os conteúdos a serem abordados. Essa teorização corresponde ao **modelo didático** do gênero selecionado para estudo. A construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos “experts” em sua produção. Finalmente, as próprias atividades das aulas centradas em um determinado gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua contínua reelaboração.

Uma das funções mais importantes de um modelo didático é, então, a de fornecer aos professores elementos para melhor compreender a lógica de construção das SD e de lhes dar condições de utilizá-las como *meios para o ensino* e não como conteúdos a ensinar. Esse conhecimento pode lhes permitir adaptar e transformar as sequências de acordo com as reais necessidades de seus alunos, assim como construir critérios apropriados de avaliação.

Roteiro de leitura

1. O que é a sequência didática?
2. Qual é a estrutura/ organização da sequência didática?
3. Como apontou a autora, para fazer a transposição didática da teoria dos gêneros do discurso na forma de sequências didáticas, primeiramente é preciso construir um *modelo didático* do gênero sob análise. No que consiste este modelo didático?
4. A partir da leitura do texto e de sua experiência profissional, responda: quais as vantagens em se trabalhar com sequências didáticas?

3º encontro: Sequência didática – gênero notícia

No terceiro encontro, os professores irão examinar um modelo didático e uma grade de avaliação do gênero notícia³⁶, com a finalidade de melhor compreender no que consistem estes instrumentos.

Modelo didático do gênero notícia

Esboço de modelo didático para o gênero notícia³⁷

Os itens que se seguem poderiam ser utilizados como um esboço preliminar de um modelo didático para ensinar o gênero notícia em uma sequência didática. Cada item contempla uma das quatro dimensões do gênero notícia, sendo que, as três últimas dimensões devem sempre ser consideradas em função da primeira:

1. condições de produção
 2. conteúdo temático
 3. plano global (ou forma composicional)
 4. estilo
- a. (1) Jornais – empresas privadas que, como quaisquer outras, visam o lucro. Grande parte dos ganhos de um jornal não advém de assinaturas ou da venda em bancas, mas sim da publicidade. Dessa forma, forma-se um circuito indireto: a notícia e demais informações disponibilizadas pelos jornais buscam atrair os leitores. Quanto maior a tiragem de um jornal, mais caro será seu espaço publicitário.
- b. (4) Marcas de impessoalidade: pronome oblíquo se; uso de passivas sintética e analítica etc.

³⁶ Materiais utilizados em: GARCIA, A. L. M.; MORI-de ANGELIS, C. C.; RANGEL, E. O. **Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas**. Curso on line de formação de professores da rede pública, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

³⁷ Adaptado de atividade elaborada pela professora Jacqueline Peixoto Barbosa, que autorizou a sua utilização no curso **Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas**. Curso on line de formação de professores da rede pública, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

c. (4) Uso da terceira pessoa.

d. (1) Leitores múltiplos e desconhecidos (conhece-se, apenas estatisticamente, o perfil de leitor de um determinado jornal) que, na sua grande maioria, procedem a uma leitura rápida, muitas vezes, transversal do jornal.

e. (1) Em alguns casos, o redator é desconhecido (algumas notícias não trazem seus signatários). Em outros casos, o redator aparece identificado.

f. (1) Objetivo - informar os leitores, o mais neutramente possível e com a maior fidedignidade possível.

g. (4) Presença de manchete com verbo no tempo presente.

h. (2) Relato de transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público. Assim, as proposições essenciais da notícia dão conta de transformações (da ordem do *fazer*), deslocamentos (da ordem do *ir*) ou enunciações (da ordem do *dizer*).

i. (3) Estruturação geral: em geral, os eventos são ordenados não por uma sua sequência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve.

j. (1) Suporte material da notícia – jornal – periódico diário perecível, de duração fugaz.

k. (3) Presença de *lead* - primeiro parágrafo da notícia -, que deverá informar quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê.

l. (4) Existência de enunciados mais referenciais e inexistência de enunciados opinativos.

m. (4) Predominância do modo indicativo.

n. (1) Implicações do controle de informações – a imprensa controla e manipula informações em escala industrial. Grande parte do noticiário internacional é ditado para o mundo por algumas agências de notícias localizadas em países centrais.

o. (1) Jornal – além de um veículo de informação é também um veículo formador de opinião.

p. (4) Grande presença de palavras que indicam precisão tais como numerais e quantificadores (por exemplo, placa de um carro, a idade, a hora exata, o número de desabrigados, a quantidade de público etc.).

q. (4) Linguagem clara e objetiva, utilização da norma urbana de prestígio, atendimento às convenções da língua escrita.

r. (1) Sensacionalismo x imparcialidade: *sensacionalismo* – coleta de informação a qualquer preço e de qualquer maneira, muitas vezes, sem nenhum critério de apuração e organização dos fatos; *imparcialidade* – a busca do desenvolvimento de métodos de pesquisa para apuração e tratamento da informação. Pode-se pensar que essa distinção implica em dois tipos básicos de imprensa.

Grade de avaliação do gênero notícia³⁸

³⁸ Material elaborado pela profa. Jacqueline Peixoto Barbosa, que autorizou a sua utilização no curso **Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas**. Curso on line de formação de professores da rede pública, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

PREPARANDO A EDIÇÃO DAS NOTÍCIAS

1. Cada repórter vai ler o roteiro de avaliação a seguir e ver se precisa mudar alguma coisa no que escreveu. Como copidesque, cada um deverá seguir o mesmo roteiro para avaliar a notícia que ficou encarregado de revisar.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO		
Pontos a serem observados	Está o.k.	Preciso mudar
A linguagem e o estilo das notícias estão adequados ao jornal proposto? (considerar o público leitor)		
As manchetes (ou títulos) das notícias são chamativas?		
As manchetes (ou títulos) dão destaque a um fato importante que faz parte da notícia?		
As manchetes (ou títulos) das notícias trazem os verbos no tempo presente, aproximando, assim, o leitor do fato noticiado?		
As notícias trazem um <i>lead</i> no primeiro parágrafo, que é chamativo, sintetiza informações e desperta o leitor para o restante da notícia?		
O relato dos fatos é feito por ordem de importância?		
O relato dos fatos é feito em 3ª pessoa?		
As notícias não trazem explicitamente a opinião dos repórteres que as escreveram?		
As notícias trazem dados precisos e/ou falas dos envolvidos que colaboram para que o leitor confie no relato do fato?		
A notícia traz alguma referência sobre como e onde a pesquisa relatada foi realizada? (só para o caso das notícias de Economia e da seção Brasil)		
As notícias relatam os fatos, separando-os em parágrafos para facilitar a leitura?		
Os gráficos e/ou tabelas acrescentam informações e ajudam o leitor a visualizar os dados?		
As fotos, as ilustrações ou as charges que acompanham as notícias têm relação com o fato noticiado?		

4º encontro: Examinando partes de uma sequência didática

Neste encontro, os professores irão examinar uma sequência didática do gênero fábula³⁹, elaborada por Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes, a qual faz parte de uma coleção publicada pela Editora FTD, intitulada *Trabalhando com os gêneros do discurso*. Posteriormente será proposta uma atividade a partir de recortes de exercícios desta SD, com a finalidade de que os professores identifiquem a dimensão do gênero que está sendo predominantemente contemplada em cada um deles.

Atividade

Leia algumas atividades da sequência didática do gênero fábula e indique qual dimensão do gênero está sendo predominantemente contemplada em cada uma delas:

Atividade 1

1. Você considera as fábulas histórias curtas ou longas?

2. Circule os personagens que são mais frequentemente utilizados numa fábula.

homens mago dragão animais príncipe
plantas detetives reis fada objetos

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

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

4. O que, geralmente, vem no final das fábulas que você conhece?

³⁹ FERNANDES, M. T. O. S. *Fábula*. São Paulo: FTD, Coleção *Trabalhando os gêneros do discurso*, 2001.

5. Há quanto tempo você acha que as fábulas são contadas?

10 anos

1.000 anos

100 anos

mais de 1.000 anos

[Condição de produção do gênero].

Atividade 2

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.

Assassinatos misteriosos.

2. Embora a maioria das fábulas tenha sido inventada há muitos anos, você diria que os temas de que elas tratam ainda são atuais? Justifique.

[Conteúdo temático].

Atividade 3

1. Leia as fábulas a seguir.

(1) O galo e a raposa

Numa árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivido.

Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheio de segundas intenções:

- Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal.

O velho galo, matreiro que era, respondeu:

- Minha amiga, que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

- Outro dia, talvez. Eu já me vou – disse a raposa, esgueirando-se para bem longe.

O galo riu sozinho.

Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.

(2) A águia e o mocho

A águia e o mocho, antigos rivais, decidiram pôr um fim à guerra que travavam.

Um abraço sincero deu início à nova amizade e ambos prometeram não devorar mais os filhotes um do outro.

O mocho, sabendo que a águia, rainha que era, não obedecia regras e tratados, disse:

- Conhece os meus filhotes?

- Não – disse a águia. – Mas não se preocupe. Basta descrever-me os seus filhotes que, juro, nunca tocarei neles.

Depois de tal juramento, o mocho, satisfeito, disse:

- Meus filhos são mesmo uma beleza, cada um mais bonito do que o outro! A penugem que os cobre é fofa e vistosa e têm uma voz doce e suave.

Fizeram o pacto e foram embora, cada um para um lado. O mocho voou para o bosque, procurando alimento para a prole, enquanto a águia entrou na fenda de um

rochedo e ali encontrou uns bichos esquisitos, muito feios; soltavam gritos assustadores e uma penugem horrível cobria-lhes o corpo.

- Esses monstros não devem ser do mocho. Então não há problema: vou comê-los agora.

Chegando à cova, o mocho avistou, numa aflição imensa os restos da chacina.

Um amigo, que passava por lá, comentou:

- Você pintou um retrato que não corresponde ao fato.

Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.

2. Escolha a moral da história que mais combina com cada uma das fábulas que você acaba de ler. Coloque o número 1 ou 2 nos parênteses.

() Quem o feio ama, bonito lhe parece.

() O prazer é redobrado quando se vê, ao fim, o mentiroso logrado.

3. Leia as afirmativas sobre a moral da história presentes nas fábulas e marque com um X as que você achar corretas.

() Geralmente, a moral da história vem escrita logo abaixo da história contada.

() A moral da história não tem nenhuma relação com o que é contado na história.

() A moral da história é um tipo de explicação do que o fabulista quis dizer ao contar a história.

() Às vezes, a moral da história relaciona a história contada a fatos que podem acontecer na vida real.

[Forma composicional].

Atividade 4

1. Leia o texto abaixo e veja como as repetições foram evitadas.

Três bois sempre dividiam tudo entre si. Um leão, querendo comê-los, não o conseguia por causa de sua união. Desuniu-os, então, com palavras enganosas e os separou uns dos outros. E, ao encontrar cada um deles separadamente, devorou-os.

Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.

a) O pronome **los** está no lugar de que palavra?

b) O pronome **o** está no lugar de que palavra?

c) O pronome **os** está no lugar de que palavra?

d) Quem desuniu os bois, separou-os e comeu-os?

2. Agora, leia a fábula abaixo e copie todas as palavras que substituem a palavra veado e a palavra videira.

O veado e a videira

Perseguido por uma matilha inteira, um veado se escondeu atrás de alta videira, cujas folhas formavam denso matagal.

Como o esconderijo era muito seguro, os cães perderam-no de vista. Depois de tanta procura, a caçada foi suspensa e os caçadores voltaram sem a sua presa.

Vendo as folhinhas tenras de sua protetora, o cervo – extrema ingratitude! – e começa a comê-las sossegado.

O farfalhar do matagal marcou a sua sorte: encontraram-no os cães e ele encontrou a morte.

Igual acontece aos que profanam o refúgio sagrado que um dia os abrigou.

Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.

a) veado

b) videira

5º e 6º encontros: Elaboração de atividades e exercícios de SD

Nos dois últimos encontros, os professores lerão o texto *Um guia para elaborar SD*, de Anna Rachel Machado, para, então, elaborar atividades para uma sequência didática de receita focalizando as diferentes dimensões do gênero e não a “compreensão” do texto receita. Para isso, será disponibilizado um banco de textos retirado da seguinte publicação: BARBORA, J. P. *Receita*. São Paulo: FTD, Coleção *Trabalhando os gêneros do discurso*, 2003.

Texto

Um guia possível para a elaboração de sequências didáticas⁴⁰

1. Seleção inicial do objetivo geral da sequência didática (que deve guiar todos os demais passos); para tanto, pergunte-se a si mesmo:

- O que quero que o aluno seja capaz de realizar após a sequência didática? Por quê? Quais são suas necessidades sociais e escolares?
- Que tipo de capacidades (de produção de texto, de leitura) quero desenvolver?
- Que tipo de eixo de ensino e de modalidade de linguagem vou trabalhar com prioridade: Leitura? Produção escrita? Oral?
- Que gênero?

2. Seleção do gênero (ou subgênero) e de sua modalidade mais adequada ao ensino e às necessidades dos alunos. Tendo-se um objetivo geral em mente, a questão do gênero se coloca de forma mais forte, uma vez que, frequentemente, o gênero envolve subgêneros. Por exemplo, quando se fala em resenha, podemos verificar que temos vários tipos de resenhas: resenhas de filmes para jornal, resenhas acadêmicas para revistas científicas, etc. Portanto, temos que nos perguntar:

⁴⁰ Este guia foi elaborado no contexto do projeto *Cultura da Escrita*, desenvolvido na *Universidade de Mogi das Cruzes*, São Paulo, sob a responsabilidade do *Litteris - Instituto de Pesquisa e Assessoria em Linguagem*, em 1999, e recebeu algumas adaptações para o curso on line de formação de professores da rede pública *Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas*, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011. O curso foi elaborado pelos professores da PUC-SP Ana Luiza Marcondes Garcia, Cristiane Mori de Angelis e Egon de Oliveira Rangel.

- Qual desses subgêneros é mais interessante para que se possa atingir os objetivos delineados e atender às necessidades dos alunos?
- A definição clara da situação de comunicação pode nos auxiliar na escolha do subgênero. Assim, devemos responder às seguintes questões:
 - quem é o enunciador (papel social do emissor)
 - quem é o destinatário (papel social do receptor)
 - quais são os objetivos do enunciador?
 - qual é a instituição social em que o texto circula?
 - qual o suporte em que é veiculado?
 - quais os temas possíveis nesse gênero? Quais o caracterizam?

3. Definidos os objetivos e o gênero ou subgênero da SD, já é possível produzir um primeiro módulo em que o contexto de produção e as características mais gerais do gênero em questão sejam abordados em diferentes atividades e comparados/distinguidos de outros gêneros. Conforme as necessidades dos alunos e do gênero em questão, com gêneros mais familiares ou menos familiares, mostrar a diversidade, ou uso mais ou menos impreciso, da nomenclatura existente para um mesmo gênero, etc. Por exemplo, quando se vai trabalhar com a resenha crítica acadêmica, podemos comparar textos que são pertencentes a esse gênero a outros que são apenas resumos, ou contracapas de livros, ou notas bibliográficas, ou resumo de comunicação em congresso, ou resumos escolares, e mostrar que, frequentemente, no uso cotidiano, muitos desses termos são tomados como sinônimos uns dos outros, quando, na verdade, temos gêneros diferentes.

4. Seleção de tema(s) e de textos a serem focalizados na SD, o banco de textos, de acordo com os objetivos a serem atingidos.

- A questão de se escolher um tema único ou não, dependerá, evidentemente, das necessidades relacionadas a cada gênero.
- O tema e os textos devem ser escolhidos de acordo com o nível dos alunos; do contrário, a maior parte dos módulos ficará restrita ao trabalho com as questões de conteúdo.
- Se o que se quer é que o aluno seja capaz de melhorar sua produção de um determinado gênero, de preferência, os textos a serem lidos e analisados

deverão pertencer a esse gênero, o que não impede que se tomem textos pertencentes a outros gêneros, em alguma das atividades propostas, tendo o objetivo de efetuar comparações.

- Verificar se é necessário, em relação ao tema, fornecer alimentação temática extra para que os alunos possam discorrer com mais propriedade sobre o assunto.

5. Levantamento das características do gênero a serem exploradas (ou, em termos mais técnicos, elaboração de um modelo didático mínimo do gênero), em outras palavras, não adianta se precipitar para fazer exercícios, porque no final, tem-se mais trabalho e menos qualidade. Para esse levantamento, podem ser seguidos os seguintes passos:

5.1. Procurar bibliografia sobre o gênero em questão – sintetizar e **selecionar o que for relevante para os objetivos e para o enfoque didático escolhido.**

5.2. Procurar depoimentos de especialistas no gênero em questão, isto é, de pessoas que efetivamente são produtoras eficientes de textos pertencentes a esse gênero.

5.3. Analisar textos pertencentes ao gênero estudado, quanto ao plano global (forma composicional) e estilo, caracterizando:

- **a.** o plano geral do texto (típico de um determinado gênero)
- **b.** o(s) tipo(s) de discurso predominantes, examinando-se a ocorrência/ausência de determinadas unidades linguísticas, tais como: marcas linguísticas de pessoa e de espaço, os tempos verbais que predominam, os tipos de frases (declarativas, interrogativas, imperativas etc.)
- **c.** os mecanismos enunciativos e o tipo de ancoragem do enunciador, verificando-se se há maior/menor distanciamento/engajamento, ou seja, marcas de expressão da subjetividade do enunciador em relação ao que diz, analisando-se:
 - a ocorrência ou a ausência de outras vozes e os diferentes procedimentos utilizados para introduzi-las;

- a ocorrência ou não de modalizadores nos enunciados (por meio de quais recursos linguísticos o enunciador deixa clara a sua posição diante do que diz?);
- se for o caso, orientações argumentativas predominantes, presença de argumentos, contra-argumentos e refutações
- **d.** o(s) tipo(s) de organização predominantes e a ocorrência ou não de vários tipos: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialógica, etc., tomando o cuidado de verificar qual é a função que essa organização tem na situação de comunicação.
- **e.** os mecanismos de textualização, verificando-se como se caracteriza, no gênero estudado:
 - os mecanismos de conexão (que tipo de organizadores textuais: descritivos, narrativos, lógico-argumentativos?)
 - os mecanismos de coesão nominal (qual é o tipo predominante no gênero: coesão por repetição, por substituição ou por eclipse?)
 - os mecanismos de coesão verbal (que tempos verbais predominam? qual sua função?)
- **f.** os aspectos linguísticos, verificando como se caracteriza o gênero estudado quanto à:
 - as escolhas lexicais, tipos de palavras mais utilizadas;
 - a escolha do registro (formal ou informal);
 - a escolha da variedade linguística adequada, a necessidade de se aproximar ou não das normas urbanas de prestígio no texto.

5.4. Todas essas análises e as atividades desenvolvidas sobre elas devem levar em conta as especificidades do gênero envolvido e as necessidades detectadas nos alunos em relação a esse gênero. Por exemplo, não serão todos os mecanismos de coesão e conexão que deverão ser explorados nas atividades da seqüência, mas as que forem identificadas **como relevantes em um determinado gênero e que não são ainda dominadas pelos alunos.**

6. Produção de atividades (divididas em módulos ou etapas) que levem os alunos à percepção e à apropriação das diferentes características do gênero em questão,

consideradas como sendo as fundamentais e que enfoquem, sempre que possível, o caráter dialógico da produção escrita ou oral e a relação dessas características com o contexto e com o gênero, e não como características gerais de qualquer produção textual. Cada módulo, assim como as atividades nele propostas, deve ser pensado como tendo um objetivo específico, claramente relacionado ao objetivo geral da seqüência. O aluno deve tomar consciência clara desses objetivos, deve saber o que está norteando cada atividade, o que lhe está sendo proposto de fato.

7. Devem ser previstos módulos (ou etapas) em que os conteúdos necessários à produção textual final sejam trabalhados, levando os alunos a se apropriarem das diferentes técnicas de busca de informações.

8. A elaboração de fichas (ou grades) de controle (ou de avaliação) do aluno e do professor não deve ser pensada apenas no final da elaboração da SD, uma vez que ela deve ir sendo produzida gradualmente, de acordo ainda com o que é abordado em cada módulo, de acordo com seus objetivos específicos e com o objetivo geral.

9. Os subsídios teóricos que sejam considerados como importantes para os alunos devem ser dados depois de exercícios que levem à percepção dos problemas discutidos para depois se efetuar um trabalho de abstração e generalização, seguindo-se o método indutivo. Por exemplo, fazer *primeiro* o aluno observar, identificar, notar o funcionamento no texto dos conectores para *depois* sistematizar o que aprendeu sobre conexão entre orações, tipos de conjunção ou de orações etc. É neste ponto que o trabalho com conhecimentos lingüísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos etc.) pode ser realizado, só que de forma contextualizada.

10. É conveniente que sejam previstas pequenas atividades de produção intercaladas aos de leitura e análise de textos, de forma que o aluno possa ir se apropriando dos procedimentos que vão sendo estudados gradualmente (Uma sugestão possível é a de eles que podem ir retomando/revendo a sua produção inicial, de acordo com o que vão aprendendo).

11. Na elaboração de atividades específicas, ter sempre o cuidado de fazer questões claras, com comandas ou consignas redigidas de forma inequívoca. Para

garantir isso, é fundamental que se peça a um colega que não tenha participado da elaboração da SD que faça as atividades propostas. É nesse momento que surgem inúmeros problemas de redação das comandas, ou de exercícios que não podem ser realizados etc.

12. Nessa mesma elaboração, ter o cuidado de se perguntar: com essa instrução, o que o aluno vai efetivamente fazer: só localizar informações no texto, só preencher lacuna com conhecimento já adquirido? Em suma, qual é o objetivo específico desse exercício?

Banco de textos

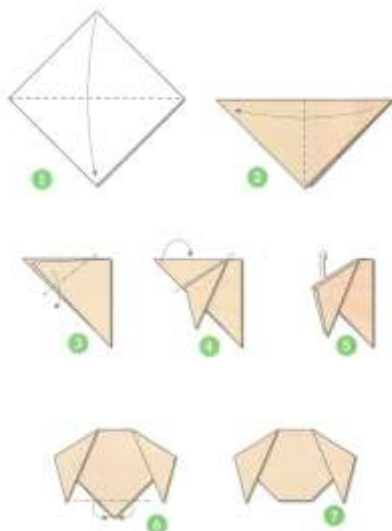
TEXTO 1

CACHORRINHO DE PAPEL

Material

- papéis com formas quadradas
- cola
- tesoura
- lápis de cor
- canetinhas coloridas

Modo de fazer



© 2010 T. Oshiro. Oshiro e colaboradores. Papel, papel! / São Paulo: FFLC, 2010.

TEXTO 2

SANDUÍCHE COLORIDO

Ingredientes

2 xícaras de chá de salame bem picado
1 ½ xícara de chá de cenoura bem picada
½ lata de creme de leite com soro
2 colheres de sopa de suco de limão
6 folhas de alface picadas
6minibaguetes

Modo de preparar

Numa tigela, misture o salame picado, a cenoura, o creme de leite e o suco de limão. Corte com cuidado as minibaguetes. Coloque o recheio e acrescente as folhas de alface picadas.

TEXTO 3

LENÇO ATRÁS

O que você vai precisar

- uma roda com, pelo menos, seis crianças
- um lenço ou um objeto que não faça barulho

Como jogar

As crianças formam uma roda, viradas para o centro, com as mãos para trás. Um dos jogadores corre por fora da roda, segurando o lenço. Não é permitido aos que formam a roda olhar em volta, enquanto ele está andando em torno. Este deve deixar o lenço cair atrás de um dos companheiros e continuar correndo na mesma direção em que vinha. [...]

TEXTO 4

Ingredientes

1 copo de requeijão
1 abacate médio
1 colher de sobremesa de azeite
½ cebola bem picada
sal a gosto
pimenta-do-reino

Modo de fazer

Bata tudo no liquidificador. Coloque em um recipiente e sirva com torradas.

TEXTO 5



Imagine...
Leite maltado,
caramelizado,
com flocos crocantes
e um delicioso
chocolate meio amargo...

Não é sonho.
É o novo
chocolate da
Baco

por apenas
R\$1,99

Experimente!!!

TEXTO 6

- 2 potes de 500 g de margarina
- 1 pacote de pão de forma integral
- 1 kg de arroz
- 2 kg de feijão
- 5 batatas médias
- 1 kg de cebola
- 1½ kg de tomate
- 1 pé de alface
- 4 cenouras
- ½ kg de sal
- 1 kg de açúcar
- 1 l de leite desnatado

TEXTO 7

VITAMINA DE FRUTAS

Ingredientes

- 3 colheres (sopa) de leite em pó
- 1 goiaba descascada e cortada em pedaços
- 1 fatia de mamão picado
- 1 banana-nanica picada
- 2 xícaras de água gelada
- açúcar a gosto
- gelo à vontade

Modo de preparar

Bata no liquidificador a banana-nanica, a goiaba, o mamão e o açúcar. Desligue e acrescente a água, o leite em pó, o gelo e bata novamente. Sirva em seguida.

Rendimento: 2 copos.

TEXTO 8

PAVÊ DE MORANDO

Ingredientes

4 potes de queijo cremoso sabor morango
½ xícara (chá) de leite
½ colher (sopa) de açúcar
1 pacote de biscoitos de maisena
1 caixa de morangos lavados e picados (400 g)

Modo de fazer

Retire o queijo cremoso dos potinhos e coloque em uma tigela. Guarde à parte.
Em um prato fundo, misture o leite e o açúcar.
Molhe rapidamente os biscoitos de maisena nessa mistura.
Forre o fundo de uma travessa pequena com uma camada de biscoitos. Depois coloque uma camada de queijo cremoso sabor morango e espalhe parte dos morangos.
Repita essa operação mais duas vezes finalizando com os morangos.
Leve à geladeira e sirva gelado.

Rendimento: receita para 6 pessoas.

TEXTO 9

Ingredientes

1 abacate
2 copos de leite
1 colher de sobremesa de suco de limão
2 colheres de sopa de açúcar

Modo de preparar

Retire o caroço do abacate e raspe a polpa. Coloque-a no liquidificador com o leite e o açúcar. Bata bem. Ao servir, pingue o limão.

Rendimento: 4 copos.

TEXTO 10*Ingredientes*

½ xícara de requeijão cremoso
240 g de presunto cru moído ou picadinho
sal a gosto
cheiro verde (se quiser)

Modo de fazer

Numa vasilha misture todos os ingredientes. Prove se está bom de sal. Coloque num recipiente e leve para gelar. Sirva com torradas, bolachas salgadas ou como recheio de sanduíche.

TEXTO 11*Ingredientes*

1 lata de atum ralado
3 colheres de sopa de maionese
cheiro-verde se gostar (salsinha, cebolinha)

Modo de fazer

Numa vasilha misture todos os ingredientes. Prove se está bom de sal. Coloque num recipiente e leve para gelar. Sirva com torradas ou bolachas salgadas.

TEXTO 12

Coloque no congelador e deixe por 3 horas.

1 lata de leite condensado
1 colher de chá de raspas de laranja
Despeje a mistura na forma de gelo.

SORVETE DE LARANJA

1 lata de creme de leite com soro
Bata todos os ingredientes no liquidificador.

Modo de fazer

½ lata de suco de laranja (a mesma medida da lata de creme de leite)

Ingredientes

TEXTO 13

VITAMINA DE BANANA

Ingredientes

2 bananas

1 colher de sopa de mel

1 colher de sopa de aveia

½ copo de leite

Modo de fazer

Com cuidado, você vai picar as bananas em rodelas.

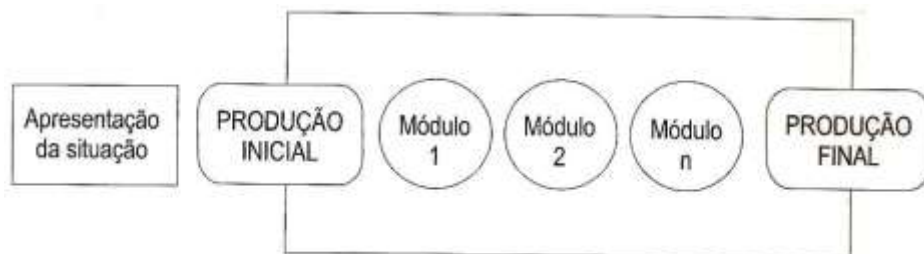
Agora você vai colocar todos os ingredientes no liquidificador e vai bater.

Se quiser, você pode colocar gelo.

Atividade

Agora imagine que você faz parte de uma equipe de especialistas que vai elaborar uma SD de receita voltada para alunos do 2º ano. Para isso, utilize o banco de textos de receitas, do qual também fazem parte textos de outros gêneros próximos à receita, e, então, elabore as seguintes atividades:

Antes de começar, relembre a estrutura de base de uma SD:



1. Faça uma breve apresentação do projeto global e dos objetivos da sequência didática de receitas.
2. Agora escreva uma proposta para o aluno de produção inicial do gênero receita. Não se esqueça de especificar a esfera de atividade em que o texto vai circular, o gênero do texto, o papel social do autor, o conteúdo temático do texto, o destinatário e o objetivo deste.
3. A partir do banco de textos, proponha um exercício que focalize predominantemente cada uma das dimensões do gênero:

- a) Condição de produção
- b) Conteúdo temático
- c) Forma composicional
- d) Estilo

4. Para finalizar, crie uma grade de avaliação para a produção final.

ETAPA 2

Esta etapa será organizada em dois encontros e com um intervalo de dois meses da primeira, para que neste período os professores possam aplicar a SD do gênero receita que fizeram e, então, produzir um “relato de experiência”.

Nesses dois encontros, portanto, serão discutidas as experiências descritas pelos professores, feitos os ajustes necessários nas sequências didáticas e retomados os conteúdos e atividades, anteriormente desenvolvidos, para esclarecer possíveis dúvidas e estabelecer modificações que podem ser feitas na aplicação de uma SD.

Avaliação da ação

Ao final da ação, será proposto aos professores que respondam algumas questões com a finalidade de avaliar a ação, assim como dar sugestões, para que possam ser feitos ajustes na proposta.

Instrumento de avaliação da ação⁴¹

1. Quanto à concepção, conteúdos e atividades da ação

a) Os conteúdos e atividades desenvolvidos podem ser avaliados como:

() Excessivamente complexos

() Razoavelmente complexos

⁴¹ Instrumento de avaliação adaptado do que foi proposto em: GARCIA, A. L. M.; MORI-de ANGELIS, C. C.; RANGEL, E. O. **Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas**. Curso on line de formação de professores da rede pública, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

Nada complexos

b) A avaliação da sua aprendizagem pode ser avaliada como:

Plenamente satisfatória

Satisfatória

Minimamente satisfatória

Insatisfatória

c) A sua aprendizagem e o seu aproveitamento podem ser avaliados como:

Plenamente satisfatórios

Satisfatórios

Minimamente satisfatórios

Insatisfatórios

d) Caso queira, use o espaço abaixo para fazer alguma crítica/sugestão/observação ou mesmo justificar alguma resposta que deu nesse bloco de questões.

2. Perguntas abertas:

a) Indique, se possível, quais conteúdos você considera ainda não ter compreendido adequadamente e/ou então fale sobre o que achou mais difícil de compreender na ação.

b) Indique em que medida o trabalho como um todo fez sentido para você, ou seja, até que ponto abordou questões e proporcionou práticas que respondessem a necessidades, desejos ou anseios específicos já identificados por você em seu trabalho. Se possível, formule sua resposta em um período síntese.

c) Indique, se houver, algum aspecto não mencionado no instrumento de avaliação que você gostaria de comentar.

7. Conclusão

Como se apontou no início deste trabalho, a Fonoaudiologia escolar é um campo de trabalho bastante heterogêneo que, inicialmente, estava vinculado quase que exclusivamente às triagens voltadas para linguagem oral, linguagem escrita, audição e motricidade orofacial, mas que atualmente não está mais restrito a este tipo de ação, pois destina-se também a todas as pessoas ligadas à escola e tem um caráter preventivo. Nessa perspectiva, distintas e inúmeras propostas de trabalho podem ser desenvolvidas pelo fonoaudiólogo na escola.

No meu percurso de formação acadêmica e de experiência profissional, pude observar que grande parte dos professores sente enormes dificuldades para encaminhar o ensino da leitura e da produção do texto escrito na escola. A grande maioria deles o faz da forma mais tradicional possível, repetindo muitas vezes a própria experiência escolar.

Foi assim que escolhi focalizar, neste Trabalho de Conclusão de Curso, uma ação de assessoria fonoaudiológica na escola em que o trabalho com leitura e de produção de texto fossem acompanhados de orientações que ajudassem o professor a levar o aluno a, de fato, desenvolver estratégias e capacidades para ler e escrever.

Portanto, o presente estudo pretendeu apontar que o ensino de leitura e de produção de textos na escola pode ser mais produtivo se realizado por meio de sequências didáticas. Tal abordagem sistematiza uma proposta teórico-metodológica de trabalho para ensinar a ler e escrever os gêneros do discurso, mais especificamente os gêneros secundários, mais complexos, que circulam nas esferas públicas, e que devem ser o objeto de ensino de língua na escola. Nesse sentido, os gêneros secundários devem ser ensinados a partir dos gêneros primários, dos quais a criança já tem domínio e faz uso, na medida em que estes se constituem na troca verbal espontânea.

A vantagem de se trabalhar com sequência didática reside no fato desta ser organizada por etapas (apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final), o que pode trazer dois importantes ganhos para o professor: planejar o seu trabalho em distintas e diferentes etapas, tendo clareza dos seus principais objetivos

a cada diferente etapa e, ao mesmo tempo, integrar as diferentes práticas docentes do trabalho com os principais eixos do ensino de língua: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos (tópicos gramaticais, sintáticos, semânticos e pragmáticos).

É assim que, nessa perspectiva metodológica, os aspectos linguísticos são tratados em função da sequência didática e não aleatoriamente. Dessa maneira, essa teoria se opõe às diferentes abordagens e aos métodos tradicionais no ensino da Língua Portuguesa em geral e de leitura e escrita, em particular, que, como afirma Bronckart (2009),

*“preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem **gramatical** (no sentido de **gramática de frases**), destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação” (ênfase do autor) (p. 84).*

Quanto à ação de assessoria fonoaudiológica propriamente dita, o que se pretendeu evidenciar foi a importância de levar o professor a conhecer os conceitos e pressupostos teóricos que sustentam o trabalho com SD, por meio da leitura de textos teóricos e resenhas e da análise de sequências didáticas prontas, para, então, derivar desta experiência o modo de como fazer uma sequência didática. O posterior exercício de elaboração de uma SD de receitas e a aplicação desta em sala de aula permitirá, por outro lado, a reflexão sobre o modo de trabalhar com a leitura e a escrita, assim como a transposição deste conhecimento para levar o aluno a ler e a escrever os mais variados gêneros do discurso.

8. Bibliografia

AUDREY, W. **A casa sonolenta**. Tradução Gisela Maria Padovan. 16ª edição. São Paulo: Ática, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 5ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

BARBOSA, J. P. **Receita**. São Paulo: FTD, Coleção *Trabalhando os gêneros do discurso*, 2003.

BARBOSA, J. P. Múltiplas linguagens: Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola. **Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental**. BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro*. Brasília: MEC/SEED, *Boletim 18*, out. 2007, p. 41-47.

BARRO, J. **A formiguinha e a neve**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BELINKY, T. **O grande rabanete**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2002.

BITAR, M. L. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 75-80.

BRASIL. DECRETO-lei nº 6.965, de 9 de Dezembro de 1981. Disponível em: <www.fonoaudiologia.com/informa/legislacao/decreto-87-218-82.htm>. Acesso em: 29 de Maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa. Primeiro e segundo ciclos de ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 de Maio de 2011.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2009.

CALHETA, P. P. Assessoria fonoaudiológica e escolar e letramento infantil. In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões Sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 174-185.

CALHETA, P. P. Oficinas de linguagem e letramento infantil: uma proposta de ação na saúde coletiva. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-de ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Editora Plexus, 2006, p. 299-319.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, C. R. M. (org.) **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 11-23.

COIMBRA, L. M. V.; LUQUE, M. C. M. F.; MACHADO, S. A. Z. Fonoaudiologia escolar: um campo de trabalho em desenvolvimento. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 61-65.

COLLAÇO, N. de L. Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 21-28.

DAUDEN, A. T. B. de C.; MORI-de ANGELIS, C. C. Leitura e escrita: uma questão para fonoaudiólogos? In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões Sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 37-63.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. Um decálogo para ensinar a escrever. In: **Cultura y Educación**, 2: 31-41. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível no link <http://pt.scribd.com/doc/54735460/Um-Decalogo-Dolz-Pasquier>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. SCHNEUWLY, Bernard e

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, M. T. O. S. **Fábula**. São Paulo: FTD, Coleção *Trabalhando os gêneros do discurso*, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e letramento. In: DAUDEN, A. T. B. de C. e MORI-de ANGELIS, C. C. (org.) **Linguagem Escrita: Tendências e Reflexões sobre o Trabalho Fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004, p. 15-35.

GARCIA, A. L. M.; MORI-de ANGELIS, C. C.; RANGEL, E. O. **Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas**. Curso on line de formação de professores da rede pública, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C. R. M. (org.) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 25-42.

GUEDES, Z. C. F. Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 81-89.

HETZEL, G. B. **Pipoca, um carneirinho e um tambor**. São Paulo: DCL, 2011.

HETZEL, G. B. **Posso dormir com você?**. São Paulo: Manati, 2010.

LAGROTTA, M. G. M.; CORDEIRO, M. C.; CAVALHEIRO, M. T. P. Discutindo a Fonoaudiologia na escola. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 67-73.

MACHADO, A. M. **O barbeiro e o coronel**. São Paulo: FTD, 2003.

MACHADO, A. M. **Pimenta no cocuruto**. São Paulo: FTD, 2003.

MACHADO, A. M. **Ah, cambaxirra, se eu pudesse...** São Paulo: FTD, 2003.

MACHADO, A. M. **Uma boa cantoria**. São Paulo: FTD, 2003.

MACHADO, A. M. **Camilão, o comilão**. São Paulo: Moderna, 2011.

MACHADO, A. R. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades**. Palestra proferida no contexto do *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livro Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação para este curso de Egon de Oliveira Rangel.

MACHADO, A. R. **Um guia possível para a elaboração de sequências didáticas**. Este guia foi elaborado no contexto do projeto *Cultura da Escrita*, desenvolvido na *Universidade de Mogi das Cruzes*, São Paulo, sob a responsabilidade do *Litteris - Instituto de Pesquisa e Assessoria em Linguagem*, em 1999, e recebeu algumas adaptações para o curso on line de formação de professores da rede pública *Sequências didáticas: aprendendo por meio de resenhas*, ministrado pela *Comunidade Virtual* do programa do MEC *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, CENPEC/MEC, São Paulo, 2011.

PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros. **Contos de fada**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

PINTO, A. M. M.; FURCK, M. A. E; FIZ, M. I. V. et al. Fonoaudiologia escolar junto a um sistema de ensino público. In: FERREIRA, L. P. (org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. 4ª edição. São Paulo: Editora Plexus, 2001, p. 29-42.

PRADO, Z. A. O paiol. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 22-23.

PRADO, Z. A. A raposa enganada. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 24-25.

PRADO, Z. A. Uma orquestra diferente. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 28-29.

RODARI, G. **Quem sou eu?**. Tradução Michele Iacocca. São Paulo: Salamandra, 2005.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-172.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

ROJO, R. Letramento e diversidade cultural. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 24-29.

SMOLKA, A. L. B. Discutindo pontos de vista. In: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Edunicamp, 1988.

SOARES, M. Letramento em verbete. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TOLSTÓI, A.; SHARKEY, N. **O Nabo Gigante**. Tradução Christiane Rohrig. São Paulo: Girafinha, 2006.

VENEZA, M. **Chico Pena Azul**. São Paulo: Formato Editorial, 2008.

XAVIER, M. **Tem de Tudo Nesta Rua...** 23ª edição. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2008.

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações de escrita. In: GIROTO, C. R. M. (org.) **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 43-55.

CAPÍTULO 1: **RECONHECENDO OS CONTOS CUMULATIVOS**

Muito provavelmente você já leu ou ouviu algum conto e sabe como é esse tipo de texto. Existem vários tipos de contos populares: de encantamento, de animais, de fadas, entre outros.

Nas próximas semanas, vamos realizar algumas atividades para conhecer melhor um tipo especial de contos: os contos cumulativos.

1. Antes de conhecê-los, vamos tentar lembrar de algumas histórias que vocês já conhecem.

a) Você conhece algum conto(s)? Qual (quais)?

b) Em que situações os contos são lidos ou ouvidos?

c) Para você, o que são contos?

[Resposta pessoal; Professor, o seu objetivo inicial deve ser o de levar os alunos a falarem o que sabem sobre o gênero conto como forma de acionar o conhecimento que já possuem. Pode ser que eles mencionem os contos de fadas, que já conhecem. Procure levá-los a perceber que os contos, especialmente os populares, são histórias muito antigas, que foram sendo passadas de geração para geração, de boca em boca. Fazem parte, portanto, da herança cultural conhecida como tradição oral. Além da antiguidade, podem apresentar como característica o anonimato, isto é, não se tem conhecimento de quem foi o primeiro autor de certos contos. O conto tem como função deleitar, agradar, divertir, entreter o ouvinte].

2. Para começar, vamos fazer uma brincadeira:

Sentados em roda, cada um deve fazer um desenho simples em uma folha em branco. Em seguida, deve passá-lo ao colega da direita e completar o desenho que receber. Os desenhos deverão ser passados e completados até retornarem aos seus donos.

a) O que aconteceu com o seu desenho após todos os colegas o completarem?

[Resposta pessoal; Professor, o seu objetivo deve ser levar os alunos a perceberem que o desenho ganhou mais detalhes e, assim, ficou diferente].

b) O que você tinha desenhado?

c) Descreva como ficou o desenho depois que os seus colegas o completaram.

3. Vamos agora brincar de “Fui ao mercado e comprei...”? Você já conhece essa brincadeira?

Em roda, um jogador dá início ao jogo completando a frase “Fui ao mercado e comprei” com o nome de qualquer produto que pode ser comprado no mercado; o jogador seguinte deve repetir o que foi dito pelo anterior e acrescentar outro elemento. O jogo acaba quando um jogador esquecer algum produto dito anteriormente ou a ordem destes.

Exemplo:

Jogador 1: Fui ao mercado e comprei maçã.

Jogador 2: Fui ao mercado e comprei maçã e pão.

Jogador 3: Fui ao mercado e comprei maçã, pão e chocolate.

a) Faça uma lista dos produtos que foram ditos e acrescentados no decorrer da brincadeira.

b) O que foi acontecendo na brincadeira cada vez que um novo produto era acrescentado?

[Os produtos foram se acumulando].

c) Você achou fácil brincar de “Fui ao mercado”?

4. Assim como nas brincadeiras, há histórias que também “acumulam” coisas. Leia um trecho do conto *Pipoca, um carneirinho e um tambor*, de Graziela Bozano Hetzel.

PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR



O menino quer pipoca.

O menino quer pipoca e algodão-doce.

O menino quer pipoca, algodão-doce e um pedaço de nuvem.

O menino quer pipoca, algodão-doce, um pedaço de nuvem e um carneirinho.

O menino quer pipoca, algodão-doce, um pedaço de nuvem, um carneirinho e um travesseiro macio.

a) Quais são as semelhanças entre esse conto e a brincadeira “Fui ao mercado”?

[Tanto no conto como na brincadeira os elementos vão se acumulando e há repetição de frases].

b) Como você já deve ter percebido, tanto no conto como na brincadeira há repetição de frases. Escreva abaixo a frase que se repete no conto e a que se repete na brincadeira.

[Conto: “O menino quer”. Brincadeira: “Fui ao mercado e comprei”].

c) Na brincadeira “Fui ao mercado” produtos que podem ser comprados no mercado foram sendo acrescentados. Neste trecho do conto *Pipoca, um carneirinho e um tambor*, o que foi sendo acrescentado durante a narrativa?

[Os desejos do menino].

d) Agora complete a lista do menino com três desejos seus.

O menino quer pipoca, algodão-doce, um pedaço de nuvem, um carneirinho, um travesseiro macio, um(a) _____, um(a) _____ e um(a) _____.

5. Vamos conhecer o conto *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky?



O GRANDE RABANETE

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete.

O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão-grandão.

O vovô quis arrancar o rabanete pra comer no almoço.

Então ele foi pra horta e começou a puxar o rabanete.

Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra.

Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete.

A vovó segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra.

Então a vovó chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete.

A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra.

Então a neta chamou o Totó pra ajudar a puxar o rabanete.

O Totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra.

Então o Totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete.

O gato segurou no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô.

Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra.

Então o gato chamou o rato pra ajudar a puxar o rabanete.

O rato segurou no gato, o gato no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

E plop! Arrancaram o rabanete da terra!

- Eu sou o mais forte! – disse o rato.

Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

E você acha que o rato era mesmo o mais forte?

a) A história começa com o vovô plantando um rabanete. Por que ele chama a vovó?

[O vovô chama a vovó porque não consegue arrancar o rabanete].

b) Você acha que o vovô esperava que o rabanete fosse tão grande? Explique.

[Não, pois os rabanetes geralmente são pequenos e se o vovô soubesse que o rabanete era tão grande não teria tentado arrancá-lo sozinho].

c) Agora vamos responder a pergunta da autora: *“Você acha que o rato era mesmo o mais forte?”*.

[O rato não era o mais forte, mas juntos, o rato com o gato, o Totó, a neta, a vó e o vô, conseguiram arrancar o rabanete].

d) O que foi acontecendo na história cada vez que surgia um novo personagem para tentar arrancar o rabanete?

[Cada vez que surgia um novo personagem, ele ia se juntando aos anteriores para unir forças e, assim, conseguir arrancar o rabanete].

e) Faça de conta que mesmo com o rato, eles não tenham conseguido arrancar o rabanete. Quem você chamaria para ajudá-los? Por quê?

f) Agora complete como ficaria este trecho da história.

Então o rato chamou o(a) _____ pra ajudar a puxar o rabanete.

O(a) _____ segurou no rato, o rato no _____, o _____ no _____, o _____ na _____, a _____ na _____, a _____ no _____, o _____ no rabanete.

g) Qual destas frases se repetiu no decorrer da narrativa?

- () “O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete”.
- () “O Totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete”.
- (x) “Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra”.

6. Agora que você já brincou de acumular coisas e já leu alguns contos, vamos definir o que são contos cumulativos?

a) Antes disso, procure no dicionário o significado da palavra *acumular*.

Acumular: _____
[Acúmulo: conjunto de coisas sobrepostas, amontoamento; grande quantidade, montão. Acumular: amontoar, pôr em cúmulo ou montão].

b) O que são contos cumulativos?

[Contos em que os elementos se acumulam e que há repetição de frases. Professor, nessa etapa seria interessante retomar as brincadeiras e os contos já lidos para levar as crianças a uma definição do que são contos cumulativos].

Os contos cumulativos, também chamados de acumulativos ou lengalengas, são, portanto, histórias em que há acréscimo de personagens ou elementos no decorrer da narrativa e repetição de frases, isto é, os fatos ou episódios se encadeiam, se acumulam e se repetem sempre na mesma ordem, até o fim.

Não se sabe quando surgiram os contos cumulativos e nem quem foi o autor do primeiro conto. Estes fazem parte da história do folclore de diversas partes do mundo.

Os contos cumulativos, que têm uma sonoridade que bastante agrada as crianças, têm a função de divertir o público infantil.

7. Agora que você já sabe o que são contos cumulativos, leia os trechos de textos abaixo e indique qual ou quais deles você classificaria como conto cumulativo.

() *Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: “Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga”.*

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia.

[Conto de fadas]

(x) *Encontraram o cabrito:*

- Onde vai, compadre gato, junto com o tatu-bola, o pato e o galo, neste dia tão bonito?

- Vamos conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

E lá vão eles. O galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando, o gato miando e o cabrito berrando.

[Conto cumulativo]

() *Não tem teto, nem paredes.*

*O freguês dessa lojinha
entra e sai por todo lado.*

*Todo mundo é atendido,
todo mundo é bem tratado.*

[Poema]

a) Por que você acha que o texto ou os textos que você assinalou são contos cumulativos?

[O texto é um conto cumulativo porque os personagens estão sendo acrescentados e se acumulando. Apenas neste tipo de texto é que há repetições que vão se acumulando].

b) Faça uma lista dos personagens que aparecem no texto ou nos textos que você assinalou.

[Galo, pato, tatu-bola, gato e cabrito].

8. Vamos agora ler outro conto cumulativo?



A CASA SONOLENTA
Audrey Wood

Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Nessa casa tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Nessa cama tinha uma avó, uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima dessa avó tinha um menino, um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse menino tinha um cachorro, um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse cachorro tinha um gato, um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse gato tinha um rato, um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

E em cima desse rato tinha uma pulga...

Será possível?

Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Uma pulga acordada, que picou o rato,
que assustou o gato,
que arranhou o cachorro,
que caiu sobre o menino,
que deu um susto na avó,
que quebrou a cama,
numa casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo.

a) O que fez com que todos que viviam dormindo na casa sonolenta acordassem?

[Uma pulga acordada picou o rato, que assustou o gato, que arranhou o cachorro, que caiu sobre o menino, que deu um susto na avó, que quebrou a cama].

b) Faça de conta que a pulga também estava dormindo. Como você terminaria a história?

[Resposta pessoal. A criança deve acrescentar algum personagem ou elemento que faça com que todos os personagens que viviam dormindo acordem].

CAPÍTULO 2: **CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS CUMULATIVOS**

Você já sabe o que são contos cumulativos, já brincou de acumular, inventou personagens para os contos e até reescreveu o final de uma história. Agora veremos mais de perto algumas características comuns aos contos cumulativos por meio de leituras e atividades que permitirão explorar e compreender melhor esses aspectos.

I- SITUAÇÃO INICIAL

Os contos cumulativos apresentam uma situação inicial de tranquilidade que é seguida por uma ação ou um problema que desencadeia mudanças na história.

1. Você sabe o que é uma cambaxirra? Leia o início do conto *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* e observe o que desencadeia uma mudança nesta história.



AH, CAMBAXIRRA, SE EU PUDESSE... **Ana Maria Machado**

Era uma vez uma cambaxirra, toda saltitante e alegre que estava fazendo ninho na árvore de galho mais bonito da floresta.

Um dia, viu um lenhador se preparando para derrubar a árvore. Começou a voar em volta e a cantar muito agitada. O lenhador perguntou:

- Cambaxirra, o que houve?

E ela disse:

- É que você vai derrubar a árvore de galho mais bonito onde estou fazendo meu ninho. Não faz isso, por favor.

E o lenhador respondeu:

- Ah, cambaxirra, se eu pudesse... Mas não é comigo. Estou só cumprindo ordens.

- De quem?

- Do capataz. E morro de medo dele.

Então a cambaxirra voou até a casa do capataz e pediu:

- Capataz, por favor, não dê ordem ao lenhador para derrubar a árvore de galho mais bonito onde estou fazendo meu ninho.

E o capataz respondeu:

- Ah, cambaxirra, se eu pudesse... Mas não é comigo. Estou só cumprindo ordens.

- De quem?

- Do barão, que é o dono da terra e quer muita lenha. E morro de medo dele.

a) A história da cambaxirra não acabou, mas responda: o que a cambaxirra estava fazendo no princípio do conto?

[A cambaxirra estava fazendo um ninho na árvore de galho mais bonito da floresta].

b) Qual foi o problema ou a ação que desencadeou uma mudança nessa história?

[O lenhador ia derrubar a árvore em que a cambaxirra estava fazendo o seu ninho].

2. Agora leia a situação inicial da história *Pimenta no cocuruto*.



PIMENTA NO COCURUTO

Ana Maria Machado

Era uma vez uma galinha que estava ciscando no terreiro, catando no chão alguma minhoca perdida ou qualquer coisa para comer. Não era muito esperta, e se assustava à toa, como você logo vai ver.

Pois bem, um dia ela estava ciscando debaixo da pimenteira e, de repente, caiu uma pimenta bem no alto da cabeça dela, bem no cocuruto. Ela levou um susto danado e saiu correndo.

Quase esbarrou no galo e foi logo gritando:

- Corre, corre, compadre galo, que o mundo vai se acabar!
- Quem foi que lhe disse, comadre galinha?
- Quem me disse foi meu cocuruto que tudo adivinha.

O galo saiu correndo. Logo adiante encontrou o pato e avisou:

- Corre, corre, compadre pato, que o mundo vai se acabar!
- Quem foi que lhe disse, compadre galo?
- Quem me disse foi a comadre galinha, quem disse à comadre galinha foi seu cocuruto que tudo adivinha.

a) A história *Pimenta no cocuruto* não acabou, mas responda: por que a galinha levou um susto?

[A galinha tomou um susto porque caiu uma pimenta no alto da cabeça dela].

b) A galinha continuou ciscando no terreiro após levar um susto danado? O que ela fez depois?

[Não e depois a galinha saiu correndo gritando que o mundo iria acabar].

3. Vamos ler o início de outros contos cumulativos?

I- “Camilo era um leitão. Um porco grande, o Camilão. Não era um porco dos mais porcos. Mas era preguiçoso. E muito guloso. Um comilão, esse Camilão”.

II- “Há muito tempo, um velhinho e uma velhinha viviam numa cabana que ficava no meio de um grande campo verde. O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas pintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma vaca marrom bem grande”.

III- “Era uma vez uma cidade pequenina, com poucas ruas, algumas casas e uma praça. No meio da praça, tinha um coreto e um chafariz. Em volta da praça, a prefeitura e a escola, a farmácia e a igreja matriz. Nos fundos da farmácia, ficava a barbearia. E nela ficava o barbeiro, que muito nos interessa”.

a) Escolha um destes começos para você criar um problema ou ação que desencadeie mudanças na história. Não precisa chegar ao final da história, apenas invente um problema que provocaria um conto cumulativo.

II- TEMPO E ESPAÇO

1. Leia alguns trechos de contos cumulativos e procure observar em que tempo essas histórias ocorrem.

I- “Existiu, há muito tempo, uma pobre viúva que tinha um único filho”.

II- “Certa manhã de inverno, uma formiguinha saiu para seu trabalho diário. Já ia muito longe, à procura de alimento, quando um floco de neve caiu – Pim! – e prendeu o seu pezinho”.

III- “O compadre galo acordou de madrugada, saiu para o terreiro, olhou tudo, cantou e falou”.

a) Escolha um dos textos acima e indique qual ou quais as palavras marcam o tempo em que a história ocorreu.

[I- “Há muito tempo”. II- “Certa manhã de inverno”. III- “de madrugada”].

b) Você consegue dizer em qual ano, mês ou dia se passa a história? Explique.

[Não. Nos contos cumulativos o tempo não é claramente marcado, não é bem especificado e, portanto, não é possível determinar a época exata em que a história aconteceu].

2. Agora vamos ler novamente alguns trechos iniciais de contos cumulativos, mas dessa vez procure observar onde se passam as histórias.

I- “Era uma vez uma cidade pequenina, com poucas ruas, algumas casas e uma praça. No meio da praça, tinha um coreto e um chafariz. Em volta da praça, a prefeitura e a escola, a farmácia e a igreja matriz. Nos fundos da farmácia, ficava a barbearia. E nela ficava o barbeiro, que muito nos interessa”.

II- “Este é o sítio do compadre João. Compadre João ergueu um paiol no sítio. O paiol é muito grande. Este é o grande paiol que o compadre ergueu”.

III- “Há muito tempo, um velhinho e uma velhinha viviam numa cabana que ficava no meio de um grande campo verde. O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas pintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma vaca marrom bem grande”.

a) Escreva o local em que cada uma dessas histórias acontece.

I - _____

II - _____

III- _____

[I- Em uma cidade bem pequenininha. II- No sítio do compadre João. III- Em uma cabana no meio de um grande campo verde].

b) Você consegue dizer o país, a cidade ou a rua em que cada história acontece? Explique.

[Não, pois o local dos contos cumulativos não é bem especificado, isto é, não se sabe ao certo o endereço, a cidade ou o país em que a história acontece].

III- PERSONAGENS

1. Leia o conto *A raposa enganada* prestando atenção nas suas personagens.

A RAPOSA ENGANADA Zuleika de A. Prado



O compadre galo acordou de madrugada, saiu para o terreiro, olhou tudo, cantou e falou:

- O mundo deve ser bem grande e não se resume a apenas este quintal. Vou conhecê-lo. Está decidido.

Lá vai o galo cantando...

O galo encontrou o pato:

- Onde vai, compadre galo, com essa malinha nas costas, neste dia tão bonito?

- Vou conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

Lá vai o galo cantando e o pato nadando.

Encontraram o tatu-bola:

- Onde vai, compadre pato, junto com o galo, neste dia tão bonito?

- Vamos conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

Lá vai o galo cantando, o pato nadando e o tatu-bola rolando.

Encontraram o gato:

- Onde vai, compadre tatu, junto com o pato e o galo, neste dia tão bonito?

- Vamos conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

E lá vão eles. O galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando e o gato miando.

Encontraram o cabrito:

- Onde vai, compadre gato, junto com o tatu-bola, o pato e o galo, neste dia tão bonito?

- Vamos conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

E lá vão eles. O galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando, o gato miando e o cabrito berrando.

Encontraram a raposa:

- Onde vão os meu compadres?

- Vamos conhecer o mundo.

- Pois é bem da minha toca que se avista o mundo. Querem ir pra lá?

- Queremos sim!

E lá se foram: o galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando, o gato miando, o cabrito berrando, a raposa enganando e todos desconfiando.

A toca era no alto da montanha. Quando chegaram lá, todos entraram.

O cabrito empurrou a porta, o pato virou a tramela, o gato passou o trinco, o tatu-bola encostou-se nela e o galo falou:

- De onde é que se avista o mundo, comadre raposa?

- É da janela, meus compadres.

- Mostre como ela se abre, comadre raposa.

- Pois não, compadre galo.

A raposa atravessou a toca e escancarou a janela.

Sem perda de tempo, os cinco pularam em cima dela e a jogaram montanha abaixo.

Depois, instalaram-se na toca, prepararam um delicioso jantar e puseram-se a festejar: o galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando, o gato miando e o cabrito berrando.

a) No conto *A raposa enganada*, o que o compadre galo queria fazer?

[O compadre galo queria conhecer o mundo].

b) Faça uma lista dos personagens que foram se juntando para conhecer o mundo.

[Galo, pato, tatu-bola, gato, cabrito e raposa].

c) Complete o trecho abaixo pensando em outro personagem que também gostaria de conhecer o mundo.

Encontraram o(a) _____ :

- Onde vai, compadre cabrito, junto com o gato, o tatu-bola, o pato e o galo, neste dia tão bonito?

- Vamos conhecer o mundo. Quer ir também?

- Quero sim!

E lá vão eles. O galo cantando, o pato nadando, o tatu-bola rolando, o gato miando, o cabrito berrando e o(a) _____
_____.

d) O que você acha que a raposa pretendia fazer com os outros animais?

e) Você pode dizer os nomes dos personagens da história acima? Por quê?

[Não, pois os personagens não são nomeados].

2. Como você deve ter percebido, nos contos cumulativos geralmente os personagens não são nomeados. Leia alguns trechos de contos cumulativos e grife os personagens, prestando atenção no modo como eles são referidos.

I- “Este é o homem que fez fugir o lobo, que correu a raposa, que assustou a galinha, que bicou o galo, que brigou com o pato, que grasnou para o porco que dormiu na palha que estava guardada no grande paiol que o compadre ergueu”.

[homem, lobo, raposa, galinha, galo, pato, porco, compadre].

II- “Como ele era o único barbeiro dali, ninguém podia escolher outro. Nem mesmo quem não gostava dele. Nem mesmo o coronel, acostumado a mandar e desmandar em todo mundo. A gritar, berrar, bater, mandar prender. E muitos dizem até – e com muita razão – que ele era também acostumado a mandar matar. Na tocaia e na traição. E andava sempre com seus capangas. Um bandão”.

[barbeiro, coronel, capangas].

IV- ACRÉSCIMO DE ELEMENTOS E REPETIÇÃO DE FRASES

1. Agora leia um trecho do conto *O nabo gigante*.

O NABO GIGANTE Alekséi Tolstói e Niamh Sharkey



Há muito tempo, um velhinho e uma velhinha viviam numa cabana que ficava no meio de um grande campo verde.

O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas pintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma vaca marrom bem grande.

Numa bela manhã de setembro, a velhinha levantou-se da cama, cafungou e, sentindo o doce ar da primavera, disse: “Está na hora de prepararmos a horta!”. Então o velhinho e a velhinha foram até o quintal.

Ali semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijão. Por último, plantaram nabo.

Naquela noite – chuá, chuá! – choveu muito no quintal da velha cabana torta. Satisfeitos, o velhinho e a velhinha sorriram e foram dormir.

A chuva iria ajudar a horta a produzir belos e saborosos vegetais.

A primavera passou e o sol de verão amadureceu os vegetais. Então, o velhinho e a velhinha colheram suas ervilhas e cenouras e batatas e feijões e nabos. No fim sobrou um único nabo. Parecia ser bem grande. Na verdade, parecia ser gigante.

Numa bela manhã de março, o velhinho levantou da cama, cafungou e, sentindo o ar frio de outono, disse: “Está na hora de colhermos aquele nabo”.

E assim saiu.

O velhinho puxou e levantou e esticou e forçou, mas o nabo não se mexia dali.

O velhinho foi procurar a velhinha.

A velhinha abraçou o velhinho pela cintura e os dois puxaram e levantaram e esticaram e forçaram, mas mesmo assim o nabo não se mexeu.

A velhinha foi então buscar a grande vaca marrom.

O velhinho, a velhinha e a grande vaca marrom puxaram e levantaram e esticaram e forçaram, mas ainda assim o nabo não se mexia.

O velhinho coçou a sobancelha e foi buscar os dois porcos barrigudos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca marrom e os dois porcos barrigudos puxaram e levantaram e esticaram e forçaram, mas não havia meio de o nabo se mexer.



a) Faça uma lista dos personagens que, neste trecho, foram se juntando para colher o nabo.

[O velhinho, a velhinha, a grande vaca marrom e os dois porcos barrigudos].

b) O conto *O nabo gigante* é bastante semelhante com que outro conto cumulativo que você já leu? Por quê?

[O grande rabanete. Os contos são semelhantes, pois em ambos os personagens se unem para colher um alimento].

c) Como vimos anteriormente, no conto cumulativo, a cada frase acrescida são repetidos os elementos sempre na mesma ordem, até o final. Você não acha que é possível, então, prever o que irá acontecer com os outros personagens que irão aparecer?

Escreva como ficaria a história se a velhinha chamasse agora os três gatos pretos para ajudar a colher o nabo.

[Então a velhinha chamou os três gatos pretos. O velhinho, a velhinha, a grande vaca marrom, os dois porcos barrigudos e os três gatos pretos puxaram e levantaram e esticaram e forçaram. O nabo continuava sem sair do lugar].

d) Pensando no trecho que você já leu, quais outros personagens poderão ainda ser chamados para ajudar a colher o nabo?

[As quatro galinhas pintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários amarelos].

2. Vamos ler agora um trecho do conto *Quem sou eu?*.



QUEM SOU EU?

Gianni Rodari

Pedro pergunta para a mãe:

- Quem sou eu?
 - Você – responde a mãe – é meu filho.
 - E que mais?
 - Você também é um menino.
- “Filho, menino”, pensa Pedro.
“E que mais?”

Pedro pergunta para a Laura:

- Quem sou eu?
- Você é meu irmão – responde a Laura.

Pedro pensa: “Filho, menino, irmão... E que mais?”.



Pedro pergunta para o vovô:

- Quem sou eu?
- Você é meu netinho.

E, então, Pedro fica pensando: “Filho, menino, irmão, neto... Eu sou um bocado de coisas. E outras mais, talvez”.

Pedro pergunta para o Maurício:

- Quem sou eu?
- Você é meu primo – responde o Maurício.

E Pedro pensa: “Filho, menino, irmão, neto, primo. E que mais?”.

- Quem sou eu? – pergunta Pedro a professora.
- Você é um aluno – ela responde.

“Está vendo”, pensa Pedro. “Mais uma coisa. Filho, menino, irmão, neto, primo, aluno.” “E que mais?”

Pedro pergunta para o guarda de trânsito:

- Quem sou eu?
- Você é um pedestre – responde o guarda.

“Mais uma”, pensa Pedro. “Filho, menino, irmão, neto, primo, aluno e pedestre.”

a) No trecho que você leu do conto *O nabo gigante*, pessoas e animais foram se acumulando para conseguir colher o nabo. Na história *Quem sou eu?*, o que vai se acumulando?

[As coisas que Pedro pode ser ao mesmo tempo].

b) Para quem mais Pedro poderia fazer essa pergunta?

c) Agora complete o trecho abaixo incluindo a resposta dessa pessoa para Pedro.

Pedro pergunta para o(a) _____ :

- Quem sou eu?

- Você é _____.

“É isso mesmo: filho, menino, irmão, neto, primo, aluno, pedestre e _____.”

d) E quem é você? Faça uma lista do que você pode ser ao mesmo tempo.

3. Veja agora um trecho do conto *Uma orquestra diferente*.

João Fernando mora na cidade. Bem perto do parque.
Ele ganhou uma flauta.
Todo entusiasmado, pôs-se a tocá-la.
Firuriruri! Ruri, ruri, ruri!
O amigo Ricardinho chegou e mostrou seu presente.
Era um tambor.
A dupla, feliz da vida, fez um dueto.
Firuriruri! Ruri, ruri, ruri! Rataplã! Plã! Plã! Plã!
Decidiram visitar Gabriel.

a) Neste trecho da história, o que vai se acumulando?

[Instrumentos musicais].

b) Qual presente musical você acha que Gabriel ganhou?

[Resposta pessoal. Na história Gabriel ganhou um acordeom].

c) Como você representaria o som desse instrumento para completar a sequência?

Firuriruri! Ruri, ruri, ruri! Rataplã! Plã! Plã! Plã! _____ !

4. Leia um trecho do conto *Camilão, o comilão*.



CAMILÃO, O COMILÃO
Ana Maria Machado

Camilo era um leitão.
Um porco grande, o Camilão.
Não era um porco dos mais porcos.
Mas era preguiçoso. E muito guloso.
Um comilão, esse Camilão.
Mas não queria saber de trabalhar para ganhar comida.
Preferia comer cada dia na casa de um amigo.
Ou, então, pedia uma comidinha aos outros.
Ninguém se incomodava, porque todos gostavam dele.
E achavam graça naquela gulodice.
Que não fazia mal a ninguém.
Só mesmo ao Camilão.
Um dia Camilão saiu de casa com uma cesta vazia.
No fundo, só um guardanapo.
E na roça do seu Manduca, encontrou o cachorro Fiel.

- Bom dia, amigo. Que é que você está fazendo?
- Trabalhando, tomando conta destas melancias.
- Puxa, quanta melancia! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar. Será que você podia me arranjar uma?
- Está bem. Uma só não faz falta. Tome.
E lá se foi Camilão pela estrada.
Com sua cesta. Na cesta, uma melancia.
O guardanapo por cima.
E encontrou o burro Joca puxando uma carroça.
- Bom dia, amigo. Que é que você está fazendo?
- Trabalhando. Levando essas abóboras para o mercado.
- Puxa, quanta abóbora! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar. Será que você podia me arranjar umas?
- Está bem. Tome duas. Não vão fazer falta.
E lá se foi Camilão pela estrada.
Com sua cesta.
Na cesta, uma melancia e duas abóboras.
O guardanapo por cima.



a) Faça uma lista dos personagens que, neste trecho, deram comida ao Camilão.

[o cachorro Fiel e o burro Joca].

b) Para que outro personagem Camilão poderia pedir comida? Ele daria três... o quê?

c) Agora a cesta de Camilão está mais cheia. Faça uma lista do que há nela.

[Uma melancia, duas abóboras e três _____].

5. Vamos ler agora um trecho do conto *Posso dormir com você?*.

POSSO DORMIR COM VOCÊ?
Graziela Bozano Hetzel



Na noite escura, sem estrelas, sem lua, um raio riscou o céu.

Cabuum!

O trovão fez tremer a casa
que sacudiu o colchão
de onde pulou a mola
que espetou o bumbum do menino.

Na noite escura, sem estrelas, sem lua, um raio riscou o céu.

Cabuum!

O trovão fez tremer a casa
que sacudiu o colchão
de onde pulou a mola
que espetou o bumbum do menino.
Que acordou gritando.

Na noite escura, sem estrelas, sem lua, um raio riscou o céu.

Cabuum!

a) Como vimos anteriormente, nos contos cumulativos os fatos ou episódios vão se encadeando, acumulando e repetindo até o fim, sempre na mesma ordem. Você não acha que é possível, então, identificar qual dos trechos abaixo vem em seguida na história? Assinale a alternativa correta.

() O trovão fez tremer a casa
que sacudiu o colchão
de onde pulou a mola
que espetou o bumbum do menino.
Que acordou gritando
e assustou o monstro
que mora no armário
e morre de medo de barata.
E que saltou para fora
e caiu de cabeça
dentro do aquário.
E, tonto, pisou no rabo do gato
que miou tão alto
que o menino ficou de cabelo em pé.

(x) O trovão fez tremer a casa
que sacudiu o colchão
de onde pulou a mola
que espetou o bumbum do menino.
Que acordou gritando
e assustou o monstro
que mora no armário
e morre de medo de barata.

() Na noite escura, sem estrelas, sem lua, um raio riscou o céu.

Cabuum!

b) Pensando no trecho que você já leu, no título do conto e na ilustração, o que você acha que vai acontecer no final da história?

[Resposta pessoal. Na história, Pedro corre para o quarto da mãe pedindo para dormir com ela].

VI- FINAL

Você já trabalhou com diversas características dos contos cumulativos, agora vamos saber mais sobre como eles geralmente terminam.

1. Você já leu a situação inicial do conto *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, agora vamos ler o trecho final deste.

Então a cambaxirra voou até o palácio do imperador e pediu:

- Imperador, por favor, não dê ordem ao duque
para dar ordem ao marquês
para dar ordem ao conde
para dar ordem ao visconde
para dar ordem ao barão
para dar ordem ao capataz
para dar ordem ao lenhador
para derrubar a árvore de galho mais bonito onde estou fazendo meu
ninho.

E o imperador respondeu:

- Em primeiro lugar, você devia me chamar de Vossa Majestade. Em segundo, não tinha nada que ir entrando assim pela janela e falando, devia marcar audiência. Em terceiro, eu faço o que bem entendo e não tenho nada que dar satisfação a ninguém. E vou dar uma ordem: saia daqui imediatamente.

Mas a cambaxirra continuou:

- De quem é que o senhor tem medo?

- Vossa Majestade, não se esqueça! Eu não tenho medo de ninguém. E como você não cumpriu minha ordem, vou mandar prendê-la numa gaiola para sempre.

Mas a cambaxirra estava furiosa:

- Prende nada. Primeiro vão ter que me pegar. E isso não vão conseguir. Mesmo porque eu vou sair por aí e pedir ajuda a todo mundo.

- A todo mundo?

E a cambaxirra, muito esperta, ameaçou:

- É... a todo mundo.

- Ah, cambaxirra, não faz isso não. De todo mundo junto eu tenho medo.

- Então salva minha árvore.

E o imperador deu ordem ao duque para

dar ordem ao marquês para

dar ordem ao conde para

dar ordem ao visconde para

dar ordem ao barão para

dar ordem ao capataz para

dar ordem ao lenhador para

não derrubar a árvore de galho mais bonito onde a cambaxirra foi fazer o ninho dela.

a) Vamos lembrar qual foi o problema ou ação que desencadeou mudanças na história? Escreva abaixo.

[O lenhador ia derrubar a árvore de galho mais bonito em que a cambaxirra estava fazendo o seu ninho].

b) O problema da cambaxirra foi resolvido? Explique.

[Sim, a cambaxirra conseguiu impedir que derrubassem a árvore em que ela estava fazendo o seu ninho].

2. Como você deve ter percebido, na maioria dos finais dos contos cumulativos o problema estabelecido no início da narrativa se resolve. Agora leia o trecho inicial do conto *A formiguinha e a neve* e escreva, como souber, uma final para esta história.

Certa manhã de inverno, uma formiguinha saiu para seu trabalho diário. Já ia muito longe, à procura de alimento, quando um floco de neve caiu – Pim! – e prendeu o seu pezinho!

CAPÍTULO 3: **ESCREVENDO UM CONTO CUMULATIVO**

I- ELABORANDO UM CONTO CUMULATIVO

Agora faça de conta que você é um escritor profissional que vai lançar um livro de contos cumulativos para crianças de 6 a 8 anos. Lembre-se que o objetivo deste tipo de conto é também de entreter e divertir o público infantil.

Antes de começar, tente responder as perguntas abaixo que irão posteriormente ajudá-lo a escrever o seu conto cumulativo.

1. Como você imagina a situação inicial do seu conto cumulativo?

2. Quais personagens farão parte da sua história?

3. Qual problema ou ação você irá criar para desencadear mudanças na sua história?

4. Como você irá resolver o problema estabelecido no início do seu conto?

BIBLIOGRAFIA

- AUDREY, W. **A casa sonolenta**. Tradução Gisela Maria Padovan. 16ª edição. São Paulo: Ática, 2011.
- BARRO, J. **A formiguinha e a neve**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- BELINKY, T. **O grande rabanete**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2002.
- HETZEL, G. B. **Pipoca, um carneirinho e um tambor**. São Paulo: DCL, 2011.
- HETZEL, G. B. **Posso dormir com você?**. São Paulo: Manati, 2010.
- MACHADO, A. M. **O barbeiro e o coronel**. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, A. M. **Pimenta no cocuruto**. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, A. M. **Ah, cambaxirra, se eu pudesse...** São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, A. M. **Uma boa cantoria**. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, A. M. **Camilão, o comilão**. São Paulo: Moderna, 2011.
- PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros. **Contos de fada**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.
- PRADO, Z. A. O paiol. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 22-23.
- PRADO, Z. A. A raposa enganada. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 24-25.
- PRADO, Z. A. Uma orquestra diferente. In: **Uma viagem desastrada e outros contos cumulativos**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010, p. 28-29.
- RODARI, G. **Quem sou eu?**. Tradução Michele Iacocca. São Paulo: Salamandra, 2005.
- TOLSTÓI, A.; SHARKEY, N. **O Nabo Gigante**. Tradução Christiane Rohrig. São Paulo: Girafinha, 2006.
- VENEZA, M. **Chico Pena Azul**. São Paulo: Formato Editorial, 2008.
- XAVIER, M. **Tem de Tudo Nesta Rua...** 23ª edição. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2008.