

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE

**PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de
alunos de 6º ano do ensino fundamental.**

TERESINA

2019

OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE

PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de alunos de 6º ano do ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto.

TERESINA

2019

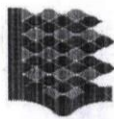
F683p Fontenele, Oscarina de Castro Silva
Produção textual, revisão e reescrita: uma análise de textos
de alunos de 6º ano do ensino fundamental / Oscarina de Castro
Silva Fontenele. – 2019.
194 f.: il

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, 2019.

"Orientador Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto."

1. Escrita. 2. Produção Textual. 3. Revisão. 4. Reescrita.
I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



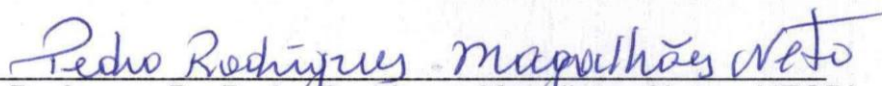
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

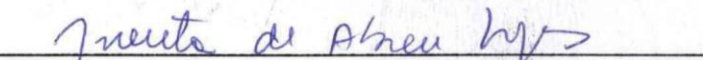
OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE

**PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de
alunos do 6º ano de ensino fundamental.**

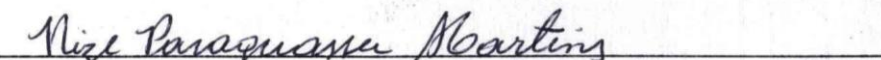
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 07 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI
(Presidente)




Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI
(1ª examinadora)



Professora Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

Dedico
A minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades e pela coragem.

A meus pais, Firmo e Rita, pela firmeza de caráter, pelos ensinamentos.

A meus irmãos, Osmaci, Osmando, Oscar e Oneide, pela certeza de poder contar sempre.

A você Noé, pelo apoio e amor absolutos.

A meus descendentes, Eugênia, Noah e Frederico, por serem a minha perpetuação, motivo e destinatários de todas as minhas conquistas.

A todos os meus amigos que estão ao meu lado, torcendo por mim e felizes com esta conquista.

Ao meu orientador, professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pelo seu espírito de pesquisador; pela liberdade que me deu; e, mais ainda, porque nos momentos que me senti perdida e insegura com os rumos da pesquisa, sua calma, fruto de sua vasta experiência, deixou-me perceber que as incertezas e dificuldades eram inerentes à tarefa, mas que a persistência e a disciplina eram as fórmulas para conseguir concluir essa árdua empreitada.

Aos professores do Profletras: Dra. Ailma Nascimento, Dra. Lucirene Carvalho, Dra. Nize Paraguassu, Dr. Pedro Neto, Dra. Shirlei Alves, Dra. Suely Lopes, Dra. Stela Maria Viana e Dr. Raimundo Gomes, pelo aprendizado da convivência, por compartilharem os inúmeros conhecimentos e experiência. A vocês, meu carinho especial, meu respeito, minha admiração e minha gratidão.

Às professoras Dra. Iveuta de Abreu Lopes e Dra. Nize Paraguassu Rocha Martins, pelas observações quando da qualificação desta pesquisa e pela disponibilidade para ler e avaliar este trabalho.

As minhas colegas Lucilene Sampaio, Rosana, Sônia e Valdelise.

Aos demais colegas de turma, por toda a atenção, respeito, companheirismo, carinho e incentivo.

Aos alunos do 6º ano, por aceitarem participar desta pesquisa.

Ao Governo do Estado do Piauí, pela liberação, parcial, dos encargos docentes, permitindo maior dedicação aos estudos.

À CAPES, pelo incentivo financeiro para a realização deste objetivo.

Enfim, a todos que me apoiaram e me incentivaram para que eu pudesse alcançar esta vitória. Muito obrigada!

Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe bem o que vai escrever. Não há um jeito especial para a redação, ao contrário do que muita gente pensa. Há apenas uma falta de preparação inicial que o esforço e a prática vencem.

Joaquim Matoso Jr.

RESUMO

Esta dissertação discute o ensino de produção textual, mais especificamente, a natureza processual dessa prática linguística, destacando a importância da revisão e reescrita para o aprimoramento de um texto escrito. Para tanto, temos como objetivo geral analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita. Como objetivos específicos: a) Comparar as versões, inicial e reescrita, de uma produção textual, evidenciando aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero; b) Investigar a realização das sugestões do professor, via bilhete, pelos alunos ao reescreverem seus textos; c) Elaborar uma proposta de intervenção baseada na metodologia de sequência didática com os gêneros textuais conto maravilhoso e relato pessoal, que possibilite aos alunos de 6º ano melhorar suas competências em relação à produção textual escrita. Para fundamentar este trabalho, recorreremos a Antunes (2003; 2009; 2010;), Bakhtin (1997; 2011); Brasil (1997; 1998; 2017), Coelho (2003), Costa Val (2001; 2004; 2006), Dolz e Schneuwly (2004), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997; 2012), Gil (2002), Koch (2009, 2010; 2014; 2015), Mafra e Barros (2017), Marconi e Lakatos (2003), Marcuschi (2008; 2010), Menegassi (1998), Ruiz (2015), Serafini (2001), Sercundes (1997), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza descritiva, com abordagem qualitativo-interpretativa, cuja coleta de dados aconteceu nos meses de abril a agosto de 2018. O *corpus* é constituído por 40 (quarenta) textos, versões iniciais e versões reescritas, de 10 (dez) alunos de 6º do ensino fundamental de uma escola pública de Parnaíba-PI. As análises revelaram o aumento do desempenho dos alunos na versão reescrita em relação aos aspectos de textualidade e aos elementos básicos do gênero textual após intervenção do professor via bilhete orientador. Resultado que atesta a importância das etapas de revisão e reescrita no ensino de produção textual, realizadas a partir de uma intervenção textual-interativa. Por fim, com base nos resultados obtidos, elaboramos uma proposta de intervenção, visando apresentar uma sugestão de ensino de escrita, revisão e reescrita com gêneros textuais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Produção Textual. Revisão. Reescrita.

ABSTRACT

This dissertation discuss about text production, in the procedural nature of this linguistic practice, highlighting the importance of review and rewriting to the upgrading of a written text. Therefore, we have as general objective to analyze the performance in text production of students in the 6th grade in Elementary school about the accomplishment of the stages of review and rewrite. As specific objective: a) To compare the initial and rewrite versions of a text production evidencing textual aspects and the basic elements of gender; b) To investigate the accomplishment of teacher suggestions, through note, by students to rewritten their texts. c) To elaborate an intervention proposal based on the methodology of didactic sequence with the text genders wonderful tale and personal report, which make possible to the students of 6th grade to improve their abilities about text writing production. To substantiate this work, we resorted to Antunes (2003; 2009; 2010;), Bakhtin (1997; 2011); Brasil (1997; 1998; 2017), Coelho (2003), Costa Val (2001; 2004; 2006), Dolz and Schneuwly (2004), Fiad and Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997; 2012), Gil (2002), Koch (2009, 2010; 2014; 2015), Mafra and Barros (2017), Marconi and Lakatos (2003), Marcuschi (2008; 2010), Menegassi (1998), Ruiz (2015), Serafini (2001), Sercundes (1997), and other. It treats about a field research, of descriptive nature, with qualitative-interpretative approaching, which data collect occurred from April to August in 2018. The corpus is constituted by 40(forty) texts, initial versions and rewritten versions, by 10(ten) students from 6th grade of elementary school from a public school in Parnaíba-PI. The reviews revealed the increasing of the performance of students in the rewritten version in relation to the aspects of textuality and the basic elements of the text gender after the intervention of the teacher through guiding note. Result that proves the importance of the stages of review and rewriting in the teaching of text production, done from a text-interactive intervention. Finally, based on the results gotten, we elaborated a proposal of intervention, seeks to present a suggestion of teaching of writing, review and rewritten with text genders.

KEY WORDS: Writing. Text Production. Review. Rewriting.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Grade de Controle - Conto Maravilhoso.....	67
QUADRO 02: Grade de Controle - Relato Pessoal.....	67
QUADRO 03: Quantidade de alunos por atividades diagnósticas.....	69
QUADRO 04: A1 - Versão inicial	75
QUADRO 05: A1- Versão reescrita.....	76
QUADRO 06: A2- Versão inicial.....	77
QUADRO 07: A2- Versão reescrita.....	79
QUADRO 08: A3 - Versão inicial.....	80
QUADRO 09: A3 - Versão reescrita.....	82
QUADRO 10: A4 - Versão inicial.....	83
QUADRO 11: A4 - Versão reescrita.....	85
QUADRO 12: A5 -Versão inicial.....	86
QUADRO 13: A5 - Versão reescrita.....	88
QUADRO 14: A6 - Versão inicial.....	89
QUADRO 15: A6 - Versão reescrita.....	90
QUADRO 16: A7 - Versão inicial.....	92
QUADRO 17: A7 - Versão reescrita.....	93
QUADRO 18: A8 - Versão inicial.....	95
QUADRO 19: A8 - Versão reescrita.....	97
QUADRO 20: A9 - Versão inicial.....	99
QUADRO 21: A9 - Versão reescrita.....	100
QUADRO 22: A10 - Versão inicial.....	101
QUADRO 23: A10 - Versão reescrita.....	103
QUADRO 24: Desempenho dos alunos na produção do conto maravilhoso	105
QUADRO 25: A1 - Versão inicial.....	111
QUADRO 26: A1 - Versão reescrita.....	112
QUADRO 27: A2 - Versão inicial.....	114
QUADRO 28: A2 - Versão reescrita.....	115
QUADRO 29: A3 - Versão inicial.....	117
QUADRO 30: A3 - Versão reescrita.....	118
QUADRO 31: A4 - Versão inicial.....	119

QUADRO 32: A4 - Versão reescrita.....	121
QUADRO 33: A5 - Versão inicial.....	122
QUADRO 34: A5 - Versão reescrita.....	123
QUADRO 35: A6 - Versão inicial.....	124
QUADRO 36: A6 - Versão reescrita.....	125
QUADRO 37: A7 - Versão inicial.....	127
QUADRO 38: A7 - Versão reescrita.....	128
QUADRO 39: A8 - Versão inicial.....	130
QUADRO 40: A8 - Versão reescrita.....	131
QUADRO 41: A9 - Versão inicial.....	132
QUADRO 42: A9 - Versão reescrita.....	134
QUADRO 43: A10- Versão inicial.....	135
QUADRO 44: A10- Versão reescrita.....	136
QUADRO 45- Desempenho dos alunos na produção do relato pessoal.....	138

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Proposta de produção textual do conto maravilhoso	74
FIGURA 02: Proposta de produção textual do relato pessoal.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE TEXTO	18
1.1 Língua, Linguagem e Texto.....	18
1.2 Concepções de Texto	22
1.2.1 Critérios de textualidade	25
1.3 Gênero Textual e Tipo Textual	28
1.3.1 O gênero conto maravilhoso.....	32
1.3.2 O gênero relato pessoal.....	34
CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DA ESCRITA	37
2.1 Concepções de Escrita.....	37
2.1.1 A natureza processual da escrita.....	39
2.2 O Processo de Revisão	44
2.3 O Processo de Reescrita.....	46
2.4 Produção Textual na Escola	50
2.5 Intervenção: Formas e Instrumentos	55
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	61
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	61
3.2 Campo da Pesquisa	62
3.3 Participantes da Pesquisa.....	63
3.4 Coleta de Dados	64
3.4.1 As produções textuais.....	65
3.5 Procedimentos para as Análises	69
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 Análise das Versões do Conto Maravilhoso.....	74
4.2 Análise das Versões do Relato Pessoal	110
4.3 Proposta de Intervenção	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179

REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	189
ANEXOS	193

INTRODUÇÃO

A escrita é uma competência cujo domínio é uma exigência na sociedade atual, por isso, o ensino de produção textual é um tema frequente nas discussões no contexto da área de linguagem. Essa recorrência se explica pelo baixo desempenho dos alunos nessa prática linguística, ao mesmo tempo, provavelmente, porque a produção de texto é considerada o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua (GERALDI, 1997).

Há mais de duas décadas, o sistema educacional brasileiro oficializou uma visão de ensino com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998), recentemente, complementados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que tem como princípio “o texto como unidade básica do ensino”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) postulam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade “formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47). Todavia, passados mais de vinte anos, de forma geral, o desempenho dos estudantes ainda é insatisfatório, como atestam dados oficiais, divulgados pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2018), a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – 2017, cujos resultados mostram que 60,5% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental ainda estão no patamar insuficiente de aprendizado de português; somente 2,8% estão no nível adequado. Em produção textual, de modo específico, dados do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM-2017 revelam que, aproximadamente, 309 mil alunos zeraram a redação, em um universo de mais de 4 milhões de participantes.

Em vista dessas considerações, compreender como a aprendizagem da escrita se realiza é uma necessidade que desafia todos os envolvidos em educação, sobretudo, o professor de língua. Razão pela qual, esta dissertação propõe uma discussão teórico-prática sobre o ensino de produção textual, mais especificamente, sobre a natureza processual dessa prática linguística, destacando a importância da realização das etapas de revisão e reescrita pelos alunos para o aprimoramento de um texto escrito.

Nossa pretensão se ajusta a um dos objetivos do componente curricular língua portuguesa no ensino fundamental, que é o aluno ser capaz de analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos, do propósito comunicativo e do leitor

a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998). Dessa forma, se o objetivo da escola é ensinar o aluno a interagir pela linguagem, a produção textual deve ocupar um espaço maior nas aulas e, mais do que isso, reconhecer a importância das atividades de revisão e reescrita para o ensino sistemático de produção textual escrita, respeitando a natureza processual inerente dessa prática linguística.

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Parnaíba-PI, vinculada à linha de pesquisa "Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes" do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Por envolver seres humanos, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, do qual recebeu aprovação, através do Parecer Consubstanciado CAEE: 79663717.9.0000.5209.

A perspectiva teórica assumida neste estudo é a concepção dialógica e interacionista da linguagem, entendida como um fenômeno social, resultante de uma interação verbal de sujeitos dialógicos (BAKHTIN, 1997). Fazer da sala de aula lugar de interação, na qual diferentes pontos de vistas confrontam-se e se formam, é dar a cada palavra diferentes contra palavras, com as quais são construídas compreensões. Ao propormos a produção de texto com a devolução da palavra do sujeito, apostamos no diálogo entre professor e aluno. O texto, assim, é concebido como “um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (KOCH e ELIAS, 2015, p.13). Ou seja, como lugar próprio da interação verbal, um texto é fruto de um processo de interlocução, no qual os interlocutores são sujeitos ativos, que se empenham dialogicamente na produção de sentido, por isso, como defende Marcuschi (2008, p.77), “a produção textual assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante marcante a produção textual como uma atividade sociointerativa”.

Nesse sentido, a concepção de escrita como trabalho, defendida por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Sercundes (1997), aqui adotada, vê uma produção textual não como um produto pronto e acabado, mas como um processo em contínuo aperfeiçoamento. Logo, o texto do aluno está sempre sujeito à revisão que leva à reescrita, etapas constituintes da produção textual. Essa posição intensifica a ideia de

interlocução entre escritor-leitor, aluno-professor. O professor, ao fazer intervenção, passa a ser interlocutor do aluno e coautor dos textos em sala de aula.

Assim, sustentam nossas reflexões os conceitos da linguística textual sobre texto, da teoria da interação verbal, dos gêneros textuais e estudos sobre intervenção pedagógica para o ensino de produção textual, discutidos por Antunes (2003; 2009; 2010), Bakhtin (1997; 2011), Brasil (1997; 1998; 2017), Coelho (2003), Costa Val (2001; 2004; 2006), Dolz e Schneuwly (2004), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997; 2012), Gil (2002), Koch (2009, 2010; 2014; 2015), Mafra e Barros (2017), Marconi e Lakatos (2003), Marcuschi (2008; 2010), Menegassi (1998), Ruiz (2015), Serafini (2001), Sercundes (1997), dentre outros.

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: em que medida a realização das etapas de revisão e reescrita pode melhorar o desempenho dos alunos em produção textual? Os alunos realizam, ao reescreverem seus textos, as sugestões do professor?

A partir dessas questões norteadoras, defendemos, inicialmente, as assertivas: o desempenho dos alunos em produção textual melhora com as etapas de revisão e reescrita realizadas a partir de uma intervenção, que evidencie aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero produzido. Acreditamos, ainda, que a intervenção textual-interativa, via bilhete, favorece a realização das sugestões do professor pelos alunos.

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita; e objetivos específicos: a) Comparar as versões, inicial e reescrita, de uma produção textual, evidenciando aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero; b) Investigar a realização das sugestões do professor, via bilhete, pelos alunos ao reescreverem seus textos; c) Elaborar uma proposta de intervenção baseada na metodologia de sequência didática com os gêneros textuais conto maravilhoso e relato pessoal, que possibilite aos alunos de 6º ano melhorar suas competências em relação à produção textual escrita.

Dentre as razões que justificam esta pesquisa, destacamos, primeiramente, a importância que o domínio da escrita representa em uma sociedade letrada; uma tecnologia que possibilita o acesso a muitos bens e privilégios; o ser humano se serve da escrita para imortalizar ideais, para deixar registrada sua presença no tempo e no espaço. A relevância social desta temática é indiscutível, pois o indivíduo que não

sabe usar a escrita, pouco pode participar das demandas sociais, de forma autônoma e efetiva.

A escolha do tema como objeto de pesquisa encontra justificativa, particularmente, pois, na prática docente em 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública, observamos, em geral, o baixo desempenho em produção escrita dos alunos nesse nível de ensino.

O conteúdo desta dissertação, ainda se revela importante, porque a visão dos textos dos dez alunos, aqui reproduzidos, mostra um problema no ensino de língua, que, sem dúvidas, é consequência de muitos fatores, mas, antes de tudo, são indícios de uma pedagogia que, provavelmente, não adota o texto como unidade básica de ensino e ainda entende a produção de um texto como uma atividade escolar, que se encerra com uma primeira e única versão.

Nessa perspectiva, discutir o ensino de produção textual a fim de encontrar estratégias para diminuir as dificuldades em produzir textos é uma tarefa constante de todo professor para ampliar as competências em leitura e escrita, aprendizagens que devem ser prioridade da escola. Muitas pesquisas já se ocuparam dessa problemática, nos seus mais variados aspectos, buscando explicações, apontando causas e possíveis soluções, porém, as dificuldades persistem.

Quanto à caracterização, trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza descritiva; com abordagem qualitativo-interpretativa. Segundo Gil (2002, p. 42) “A pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Quanto à estruturação, este trabalho é composto por quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Na introdução, de forma sucinta, apresentamos o tema, a problematização, as referências teóricas que embasam o estudo; as questões norteadoras, as assertivas, os objetivos e a justificativa.

No capítulo 1, apresentamos as perspectivas teóricas sobre as Concepções de Linguagem, de Texto, os Princípios de Textualidade e Gêneros e Tipos Textuais. Destacamos a concepção de linguagem interacional, na qual o texto é visto como o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Além disso, conceituamos gênero textual, com base em Bakhtin (2011), para quem cada campo de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, que denominamos gêneros do discurso e nos quais podemos identificar três dimensões: o conteúdo; o plano composicional e o estilo.

No capítulo 2, lançamos um olhar sobre o processo da escrita, analisando as concepções de escrita, a importância dos processos revisão e reescrita para uma produção textual. Segundo Brasil (1998), Antunes (2003), Serafini (2001), a produção de um texto adequado resulta de um trabalho longo, que requer muito empenho. Além disso, falamos sobre o contexto escolar e o ensino da produção textual, a avaliação, a correção dos textos dos alunos; evidenciando a necessidade de estratégias de intervenção direta e sistematizada pelo professor, para que os alunos revisem os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.

No capítulo 3, dedicado à metodologia, descrevemos os fundamentos teórico-metodológicos que adotamos para a pesquisa e os procedimentos realizados na coleta de dados; caracterizamos a pesquisa, os participantes, o campo de pesquisa e explicamos os critérios para a análise dos dados.

No capítulo 4, fazemos a análise dos dados, descrevemos e comparamos as versões do conto maravilhoso e do relato pessoal quanto aos aspectos de textualidade e dos elementos básicos de cada gênero, assim como analisamos a realização das sugestões do professor, via bilhete, pelos alunos ao reescreverem seus textos. Encerramos este capítulo com uma proposta de intervenção no formato de sequência didática, elaborada a partir nos resultados obtidos com as análises.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais fazemos uma avaliação dos objetivos estabelecidos e dos resultados alcançados. Ademais, refletimos sobre as evidências e os benefícios que a pesquisa proporcionou para a pesquisadora como professora e os reflexos que a divulgação dos conhecimentos construídos pode gerar nas práticas de produção textual.

CAPÍTULO 1- PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE TEXTO

Neste capítulo, apresentamos a primeira parte dos fundamentos teóricos que norteiam nossa pesquisa, cujo tema é o ensino da escrita, mais especificamente, a importância das etapas de revisão e de reescrita para o aprimoramento de um texto escrito.

Compõem este capítulo três seções, a primeira denominada “Linguagem, Língua e Texto” explica as concepções de linguagem; a segunda, sob o título “Concepções de Texto”, apresenta as definições de texto e os critérios de textualidade; na terceira, “Gênero Textual e Tipo Textual”, refletimos sobre gêneros textuais como textos materializados em situações comunicativas reais; fenômenos históricos e vinculados à vida cultural e social; bem como caracterizamos os gêneros conto maravilhoso e relato pessoal.

Em uma perspectiva geral, os conceitos aqui estudados se situam na concepção interacionista da linguagem, tendo como fundamentação teórica os conhecimentos de língua/linguagem explicados por Bakhtin (1997), Geraldi (1997; 2012) e Marcuschi (2008). Os conceitos advindos da Linguística Textual sobre texto, defendidos por Brasil (1998), Geraldi (1997; 2012), Marcuschi (2008; 2010), Koch (2009) e Costa Val (2004; 2006). Para o estudo sobre gêneros textuais, buscamos os conceitos à luz de Bakhtin (2011); Brasil (1998), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008; 2010).

1.1 Língua, Linguagem e Texto

Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 309) “não há e nem pode haver textos puros [...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem”, por isso, um estudo que tem como temática a produção textual na escola deve iniciar com uma compreensão sobre as concepções de linguagem, visto que essa faculdade permite o ser humano se comunicar, expressar e defender pontos de vista, construir visões de mundo, enfim, todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá através de textos orais ou escritos.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem é um fenômeno social, resultado de uma interação verbal de sujeitos dialógicos. Defende a teoria da interação verbal, na

qual no momento da enunciação são acionados tanto o conteúdo subjetivo do indivíduo como o conteúdo do contexto social. O autor assevera que

a verdadeira substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Para esse teórico, a linguagem é um processo, uma atividade situada em contextos comunicativo/culturais concretos. A linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. Em outras palavras, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Outro pensador que estudou o fenômeno da linguagem sob um viés mais didático foi Vygotsky (2010), cuja teoria, chamada de sociointeracionista, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumento e signos. A interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento humano. Uma ideia central de sua teoria é a de mediação, segundo a qual o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado por elementos: os instrumentos e os signos. Instrumento é todo objeto (externo) criado pelo homem com a intenção de facilitar seu trabalho e sua sobrevivência, enquanto os signos são instrumentos psicológicos (internos), que auxiliam o homem diretamente nos processos internos. Desse modo, o conhecimento é construído pela interação mediada nas várias relações estabelecidas socialmente. A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino é instrumentalizar o aluno para se tornar capaz de mobilizar a linguagem a partir das determinações sociais de cada situação de comunicação.

Bakhtin e Vygotsky valorizaram a subjetividade e a singularidade do homem como ser que constitui e se auto constitui na vivência da realidade social, bem como nas relações com os seus pares. Esses estudiosos, embora tivessem objetivos diferentes, apresentam um ponto em comum em suas teorias: a linguagem como fator fundamental no processo de conhecimento do mundo pelos sujeitos por meio das

interações sociais. Para Bakhtin (1997, p.112) “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e de que a palavra é o signo ideológico por excelência”. Em sua teoria do conhecimento, Vygotsky (2010) defende que as relações sociais permitem ao homem, por intermédio da linguagem, desenvolver-se como sujeito.

Baseado nessas ponderações, Geraldi (2012) aponta três concepções de linguagem que se apoiam nas correntes de estudos linguísticos: a linguagem é a expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de interação.

a) A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

b) A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir o receptor certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

c) A linguagem é uma forma de interação, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana, através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 2012, p. 41).

Analisando essas formas de conceber a linguagem, associamos a primeira - linguagem como expressão do pensamento - à ideia de que para se comunicar bem era necessário estudar a gramática normativa; dominou com bastante força o ambiente escolar, do século XVIII até fins do século XIX. Na segunda - linguagem como instrumento de comunicação - há ênfase nos elementos da comunicação (emissor, receptor, código, canal, mensagem e contexto) e suas respectivas funções (emotiva, conativa, metalinguística, fática, poética e referencial), ou seja, o sujeito é essencialmente passivo. A concepção - linguagem como forma de interação - entende a linguagem como lugar de construção de relações sociais, nas quais os sujeitos agem e interagem com os mais diferentes objetivos. Enquanto as duas primeiras concepções vêm a língua separada do contexto, despreza seu uso real, a terceira se associa às ideias de interação, base das teorias de Bakhtin (1997) e Vygotsky (2010).

É a concepção interacionista da linguagem que fundamenta os documentos oficiais que regulamentam o nosso sistema educacional, a exemplo dos PNC e da BNCC (BRASIL, 1998; 2017), que postulam o uso, a reflexão e a análise linguística,

tomando o texto como unidade básica de ensino, materializado em gêneros textuais. A produção textual, nesse paradigma, é uma atividade interativa e discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Assim, é possível fazermos da sala de aula um lugar de interação, na qual diferentes pontos de vistas, confrontam-se e se formam, é dá a cada palavra diferentes contra palavras, com as quais são construídas compreensões. Ao propormos a produção de texto com a devolução da palavra do sujeito, apostamos no diálogo entre professor e aluno. Texto, discurso e gêneros textuais convergem para a ideia de linguagem como interação, característica que a situa como o lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos são ativos e através do texto interagem, produzem sentidos (GERALDI, 2012).

Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de dialogismo, como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é um enunciado de alguém para alguém (MARCUSCHI, 2008). O termo “dialogismo” é comumente associado a “diálogo”, contudo há diferença entre essas duas palavras. O diálogo requer estrutura, situação de interlocução no texto falado e travessões no texto escrito. O dialogismo dispensa estrutura, pois é próprio da linguagem, estando vinculado às significações que estabelecemos a todo momento; está relacionado à interpretabilidade. O dialogismo é marcado por vozes ideológicas presentes nos textos, as quais têm a ver com as crenças, com as compreensões que cada um tem da fala e dos atos do outro. Falar sobre dialogismo significa pensar em um diálogo e cruzamento de ideias, opiniões, um cruzamento de representações de mundo (COSTA e FOLTRAM, 2016).

O conceito de dialogismo teve lugar de destaque no pensamento de Bakhtin (1997) que o considera como característica essencial da linguagem, princípio de formação de discurso e base para construção de sentido. O dialogismo é explicado pelo autor na passagem a seguir:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo a perceptível da percepção de meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva de meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, a escolha dos recursos linguísticos, isto é, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Ainda consoante Bakhtin (2011), o dialogismo é fundamento de toda a linguagem, em constante relação de construção de enunciados como “elos na cadeia da comunicação discursiva”. Em um discurso, atribuímos sentidos que não são originários do momento da enunciação. “Um falante não é o Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens, ainda não nomeados, os quais dão nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2011, p. 300). A interação verbal, oral ou escrita, concretiza-se pelo uso afetivo da língua pelos falantes em suas práticas discursivas, realizadas por meios de textos. Os textos permeiam toda atividade comunicativa. Independentemente de seu tamanho como bem escreveu Marcuschi (2008, p. 88) “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”.

Em vista dos conceitos expostos, a perspectiva teórica assumida neste estudo é a concepção dialógica e interacionista da linguagem, entendida como um fenômeno social, resultante de uma interação verbal. Neste sentido, uma produção textual, mais que transmitir informações, é uma forma do aluno usar a palavra para expressar e defender pontos de vista, perceber-se como um sujeito que constantemente utiliza diferentes linguagens para atingir objetivos em suas relações sociais.

1. 2 Concepções de Texto

Não é fácil eleger uma resposta para a pergunta “O que é um texto? ” Em virtude de suas inúmeras propriedades, o mais sensato talvez seja começar dizendo o que não é um texto. Desse ponto de vista, aceitamos que um conjunto aleatório de palavras e frases não se constitui um texto. Partindo das definições de texto no âmbito da superfície linguística, podemos definir texto como uma “sequência coerente de sentenças”; já nas definições a partir de critérios mais amplos que os estritamente linguísticos, o texto é visto como uma unidade de comunicação. Nessa perspectiva, “texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo de ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa”. Nessa mesma linha de raciocínio “um texto é uma unidade em uso [...] não é definido por sua extensão. Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido” (MARCUSCHI, 2012, p. 22-28). Isto significa dizer que são consideradas a relação entre produção, a constituição e a recepção dos textos. No contexto atual, o texto apresenta várias dimensões e compreende um processo cognitivo complexo.

Beaugrande e Dressler (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) compreendem que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Dessa definição derivam-se ideias de texto como entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido; como um fenômeno linguístico; como um objeto a partir do qual mudanças sociais podem ser empreendidas; o texto é uma tessitura resultante dessas três ações.

Koch (2009) assevera que entre as várias concepções de texto que os estudos da Linguística Textual abarcam, destacam-se as seguintes:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização de comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construções interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2009, introdução, xii).

Constatamos por essas diferentes concepções que já não podemos ver o texto como um produto acabado. Koch e Elias (2015, p.13), baseada na última concepção, defendem que o “texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores”. Nessa perspectiva, cabe acrescentar que com o desenvolvimento dos estudos em Linguística Textual, o conceito de texto passou por transformações. O texto já não é visto como uma sequência de palavras escritas ou faladas; é um acontecimento que envolve uma teia de relações, de recursos, de elementos linguísticos e extralinguísticos e comporta linguagens verbal e não verbal. Marcuschi (2008, p.77) defende que “a produção textual assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante marcante a produção textual como uma atividade sociointerativa”. Essa visão considera que todo texto, em uma situação real de uso, é construído por alguém que possui determinados objetivos ao enunciar, fala sobre determinado tema, situa-se em determinado lugar social, pertence a um determinado contexto sócio histórico e que objetiva alcançar um determinado interlocutor.

Koch (2014), em consonância com as ideias de Geraldi (2012), relaciona as três concepções de linguagem elencadas a três concepções de texto. Para a autora, na concepção de linguagem como representação do pensamento, o texto é visto como “um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar as intenções do produtor”; o ouvinte é naturalmente passivo. Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte [...] o texto, uma vez decodificado, é totalmente explícito”. O leitor decodificador também exerce um papel passivo. Na concepção interacional (dialógica), o texto passa a ser visto como um lugar de interação e os “interlocutores como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos [...] no texto há lugar para uma gama de implícitos, detectáveis pelo contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH, 2014, p.173).

Tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, os PCN apresentam uma definição de texto como

o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p.21).

Nos PCN, o texto é visto como uma unidade de sentido, linguística, histórica e social, produzido numa determinada situação, em razão de certas intenções, estruturado conforme um gênero discursivo como lemos na passagem a seguir.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]. O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem [...]. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 20-23).

Na perspectiva teórica denominada sociointeracionista, sociodiscursiva da língua, defendida por muitos estudiosos brasileiros como Marcuschi, Geraldi, Koch, o texto, como lugar próprio de interação verbal, é fruto de um processo de interlocução, no qual os interlocutores são sujeitos ativos, que se empenham dialogicamente na produção de sentido. Isso quer dizer que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada

“acontecimento” de uso da língua. Nesse modo de entender o texto e suas propriedades, temos o conceito de textualidade, entendida como a característica estrutural das atividades sócio comunicativas. A textualidade é um princípio que manifesta e regula as atividades de linguagem; nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade e essa textualidade se concretiza em um texto (ANTUNES, 2010).

Nossa posição, neste estudo, é que as práticas de ensino de língua devem acontecer por meio de textos, pois o domínio de uma língua só se realiza quando sabemos operar com textos. Defendemos a concepção de texto como uma construção de interlocutores, um evento sócio comunicativo, uma unidade de sentido. Assim, uma produção textual adequada é resultante de sucessivas versões, de um processo que envolve elementos linguísticos e extralinguísticos.

1.2.1 Critérios de textualidade

O texto, como já dissemos, é uma construção, isto é, um conjunto organizado, no qual identificamos partes e estabelecemos relações entre as partes e entre os elementos que as compõem. Segundo Costa Val (2004) e outros autores como Antunes (2010), Marcuschi (2008), o termo textualidade originalmente foi definido como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras. Nesse sentido, ao falarmos em textualidade, muitas pessoas podem compreender que estejamos considerando o texto como um produto linguístico que traz em si mesmo o seu sentido e todas as suas características. Esse pensamento permitiria acreditar, equivocadamente, que todos aqueles que ouvem ou leem um texto, embora em circunstâncias diferentes, iriam entendê-lo do mesmo jeito. Feita essa ponderação, Costa Val (2004, p. 2) define textualidade como “um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem ou leem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções”. Desse conceito, entendemos que a textualidade não é algo que está nos textos, mas um componente do saber linguístico das pessoas.

Para Marcuschi (2008), a textualidade compreende três aspectos: primeiro, o texto não é um artefato, um produto, mas um fato discursivo, um evento, cuja existência depende de que alguém o processe em algum contexto; segundo, o texto se define por situar-se em um contexto sociointerativo e porque satisfaz a um conjunto

de condições que conduz à produção de sentido. Terceiro, uma sequência de elementos linguísticos será um texto se oferecer acesso interpretativo a um indivíduo.

Dessa forma, textualidade é o resultado das características que fazem com que possamos diferenciar um amontoado de frases de um texto; não depende, de modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva (MARCUSCHI, 2008). Em síntese, textualidade é um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado uma unidade básica de sentido.

No âmbito da Linguística Textual, Antunes (2010, p.33) traduz o pensamento dos linguistas Beaugrande e Dressler (1981), que apresentaram sete propriedades ou princípios de textualidade: coerência, coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. A compreensão dessas propriedades ganhou, a partir dos anos de 1990, uma posição de destaque, que contribuiu para uma mudança na concepção do que seja um texto e sua importância no contexto das aulas de língua portuguesa.

Em virtude dos muitos conceitos e interpretações que esses critérios receberam dos estudiosos, apresentamos as definições propostas por Antunes (2010), Costa Val (2004; 2006), Koch (2010) e Marcuschi (2008).

a) Coesão - “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2010, p 13). Isto significa que a coesão é o modo pelo qual se cria uma ligação/conexão, que dá ao texto uma continuidade, criando uma unidade com significado. Segundo Antunes (2010, p.35), a propriedade da coesão “concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de ligação, encadeamento entre vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos) do texto. [...] pela coesão se promove a continuidade do texto. ”

Vale observar que, embora alguns pesquisadores considerem a coesão o critério mais importante de textualidade, no entender de Marcuschi (2008, p. 104) “a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade. ”

b) Coerência - é, segundo Koch (2009, p. 49), “resultante de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e sociocultural”. A autora ainda explica que a coerência não está no texto, ela é construída a partir dele, levando-se

em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves que orientam o leitor na construção de sentido.

Segundo Marcuschi (2008), a coerência é um princípio interpretativo e não uma propriedade imanente ao texto. Quando entendemos um texto, oral ou escrito, é porque conseguimos atribuir coerência a esse texto, isto é, ativamos conhecimentos que veiculam sentidos ao texto. Para o autor, “a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.122). A coerência de um texto envolve aspectos lógicos, semânticos e cognitivos; é resultante da relação de sua lógica interna e os significados e conceitos percebidos pelo destinatário.

A coerência tem a ver com as ideias do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos, por exemplo, com relações de causa/consequência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão (COSTA VAL, 2004).

c) Informatividade - diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que, em certo contexto comunicativo, o texto assume. Se o nível de novidade que reconhecem num texto lhes parece baixo, os leitores tenderão a avaliá-lo como inútil, enfadonho, decepcionante; mas se o nível de novidade parecer alto demais, não será possível entender o texto e a tendência então será rejeitá-lo. (COSTA VAL, 2004). Assim, o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade.

d) Intencionalidade – critério centrado no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator importante para a textualização. Por isso, se torna recorrente o fato de sempre questionarmos, em várias situações de interpretação de textos, o que o autor quer transmitir? O que ele pretende? O que ele quis dizer com isso? Identificar a intencionalidade não é fácil, porque não sabemos ao certo o que observar, não sabemos se ela se refere ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções (MARCUSCHI, 2008).

e) Aceitabilidade - diz respeito à atitude do receptor do texto como uma configuração interpretável e significativa, tendo-o como coerente e coeso. A aceitabilidade tem estreita interação com o critério da intencionalidade (MARCUSCHI,

2008). Esses critérios – intencionalidade e aceitabilidade - são determinantes na interação autor/leitor. Quem escreve, já o faz pensando no leitor ou leitores, dependendo do propósito comunicativo ou da especificidade do gênero textual.

f) Situacionalidade - refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação em que ocorre. A situacionalidade serve tanto para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo como também para orientar a própria produção (MARCUSCHI, 2008).

g) Intertextualidade - é o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantêm com outros textos. Atualmente, é aceita a ideia de que todos os textos comungam de outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham alguma relação de intertextualidade (MARCUSCHI, 2008). Não existe um texto puro no sentido da originalidade. Todo texto traz consigo vestígios dos discursos presentes em textos a ele preexistentes. Recebe um estudo especial, pois tem importância fundamental por relacionar discursos entre si.

Koch (2009) prefere chamar esses critérios de princípios de construção do sentido; para a autora a coerência é o critério por excelência de textualidade, e a ela estão subordinados os demais. Antunes (2010) entende que desses sete critérios só quatro são propriedades do texto: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. A intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade dizem respeito às condições de efetivação do texto.

Expostos esses conceitos, no momento das análises de dados, capítulo 4, investigaremos nos textos dos alunos, os aspectos referentes à coesão e à coerência, por considerarmos esses critérios relevantes para os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

1.3 Gênero Textual¹ e Tipo Textual

A palavra gênero já era utilizada pela retórica e pela teoria literária com o sentido específico de identificar os gêneros clássicos: o lírico, o épico e o dramático; e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, entre outros. O emprego da palavra “gênero” em um sentido mais amplo como é usado nos dias atuais, para

¹Neste trabalho, usamos “gênero textual”, “gênero do discurso” e “gênero discursivo” como denominações sinônimas.

se referir também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação, os denominados “gêneros textuais (ou do discurso)”, data da década de 1960 com o desenvolvimento da Linguística Textual. No começo da década de 1980, com o crescimento dos estudos linguísticos, o ensino de língua começou a receber influência das ideias que defendiam ser o aprendiz não um sujeito passivo no processo de aprendizagem e que a linguagem é social e com propósitos variados, a depender do contexto.

Bakhtin (2011), pensador que deu início a toda a pesquisa atual sobre gêneros, assevera que

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. [...] O emprego da língua efetua-se por meio de enunciados concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições e específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um dado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Com base nessa perspectiva bakhtiniana, entendemos que todos os textos que produzimos orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, nos quais podemos identificar três dimensões que devem ser observadas: 1) os conteúdos; 2) o plano composicional; e 3) o estilo.

Dolz e Schneuwly (2004), expoentes de um grupo de teóricos que desenvolvem na Universidade de Genebra pesquisas sobre o ensino de língua a partir de gêneros textuais, chamam interacionismo instrumental as relações de ensino-aprendizagem mediadas por diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos, tendo o gênero textual como objeto de ensino. Esses estudiosos compreendem um gênero textual como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Nessa perspectiva, o gênero textual é considerado uma ferramenta que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade, que resulta em dois efeitos

de aprendizagem: por um lado amplia as capacidades individuais do usuário; por outro lado, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Assim, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual, o ensino dos diversos gêneros textuais, que circulam socialmente, além de ampliar a competência linguística dos alunos, revela as várias formas de participação social que eles podem ter, ao fazerem uso da linguagem.

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são categorias essencialmente sócio históricas sempre em mudanças. Estão situados entre o discurso e o texto e operam como elo, entre as atividades discursivas e o texto numa determinada composição.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nas palavras de Marcuschi (2008), gêneros textuais designam textos materializados em situações comunicativas reais; fenômenos históricos e vinculados à vida cultural e social. Os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida diária, definidos por sua função e pelos objetivos enunciativos. Abrangem um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros não são “modelos estanques”, nem “estruturas rígidas”, são eventos textuais maleáveis, plásticos e dinâmicos, surgem das necessidades e atividades socioculturais. O autor defende ainda que não há comunicação verbal senão por meio de algum gênero. Da mesma forma, não podemos nos comunicar verbalmente a não ser por meio de um texto, seja ele oral ou escrito. Trata-se da natureza sociointerativa da linguagem de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

No que diz respeito ao gênero e ao tipo textual, sabemos que os tipos textuais são limitados, abrangendo mais ou menos cinco tipos básicos: sequência narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva, injuntiva. Já os gêneros textuais se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas, quase infinitas, como por exemplo: carta, poema, bilhete, romance, resenha, notícia, reportagem, receita culinária, conto, cardápio, piada, dentre vários outros. Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 154), “designam uma espécie de construção teórica, definida por sua natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais,

sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) ”. O tipo se refere muito mais a sequências linguísticas ou a sequências retóricas do que a textos materializados.

No âmbito da educação brasileira, a noção de gêneros textuais ganhou evidência com a publicação dos PCN, em 1997 (1ª a 4ª séries) e em 1998 (5ª a 8ª séries). Desde então, muitas são as discussões acerca de gêneros e sua inserção nas práticas pedagógicas da educação básica. Nesse sentido, o ensino de gênero textual na escola passou a ser defendido como objeto importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, já que textos nascem nas práticas sociais e das interações linguísticas dos indivíduos na sociedade. Esses documentos oficiais se referem aos gêneros textuais destacando que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo [...]A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL,1998, p.21-22).

Em muitas passagens dos PCN (BRASIL, 1998), fica evidente a orientação para que os gêneros textuais sejam utilizados nas práticas de ensino de leitura e produção textual, defendendo os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em outras palavras, determinam que, nas aulas de língua portuguesa, o ensino de leitura/produção textual se desenvolva com base na noção de gênero, ou seja, que o professor trabalhe com a maior variedade possível de gêneros, em particular aqueles a que os estudantes se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

Hoje é consenso que trabalhar com gêneros textuais é fundamental; mais do que isso, a escola precisa pautar todas as atividades de leitura e produção a partir de gêneros, pois, dessa forma, oportunizam práticas sociais de uso real da linguagem, em que o texto tem uma finalidade e destinatários definidos. Para Koch e Elias (2015, p.74) “o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola”.

Em virtude dessa importância, esta pesquisa elegeu para desenvolver as atividades de coleta de dados dois gêneros textuais presentes no livro didático dos alunos de 6º ano, o conto maravilhoso e o relato pessoal², cujas características serão expostas a seguir.

1.3.1 O gênero conto maravilhoso

No agrupamento de gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004), o conto maravilhoso é da ordem do narrar, pertencente ao domínio social da Cultura literária ficcional. Apresenta, portanto, uma sequência narrativa, segundo Koch e Elias (2015) caracterizada por uma sucessão temporal/causal de eventos, com um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final. A sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga, que consiste em organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história com começo, meio e fim, constituída de cinco fases principais: fase da situação inicial, fase da complicação, fase das ações, fase da resolução e fase da situação final (BRONCKART, 2009).

Assim como destaca Moisés (2006):

o conto é, pois uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar em torno de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como sequência de atos praticados pelos protagonistas, de acontecimentos de que participam (MOISÉS, 2006, p.40).

Ampliando a caracterização, o conto é uma narrativa ficcional linear, em que as ações acontecem em um espaço delimitado e em um tempo curto, tem número reduzido de personagens e focaliza um conflito único. Por ser breve, apresenta uma alta densidade informacional, pois precisa contemplar, num breve espaço, a estrutura básica da narrativa – apresentação, complicação e resolução.

Para Coelho (2003), os contos maravilhosos são narrativas que, com ou sem a presença de fadas, desenvolvem-se no cotidiano mágico (animais falantes, gênios e duendes, etc.) e têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta), mas que aponta para vivências simbólicas, como o confronto de tendências opostas ali representadas nas mais variadas figuras: lobos, bruxas, fadas,

²Encontramos na literatura as denominações “conto de fadas” e “relato de experiência vivida”. Neste trabalho, utilizaremos “conto maravilhoso” e “relato pessoal” conforme denominado no livro didático utilizado pelos alunos.

personagens mitológicos. A expressão inicial “Era uma vez...” leva o leitor a um passado longínquo e a uma indeterminação temporal, o que é uma qualidade quando se trata do maravilhoso tradicional. Coelho (2003) caracteriza o conto maravilhoso como uma narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, e que os fenômenos não obedecem às leis naturais, reflete principalmente o sensorial, o concreto, a vida prática. Uma das características principais do conto maravilhoso é a presença do “objeto mágico”, que permite aos heróis a realização de tarefas difíceis ou impossíveis.

O ser humano tem paixão por ouvir e por contar histórias. As expressões “Era uma vez...”, “Há muitos e muitos anos...” nos transportam de imediato a um mundo de histórias, personagens, heróis, vilões. Ouvir e contar histórias acompanham os seres humanos desde épocas primitivas. Caracterizadas como gênero da tradição popular, as narrativas orais deram origem ao conto, gênero literário escrito. O discurso narrativo presente no conto maravilhoso tem como finalidade a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais no leitor ou no ouvinte (SIM-SIM, 2007).

Nessa perspectiva, tomando por base os três elementos básicos atribuídos ao gênero: o conteúdo temático, seu plano composicional e o estilo da linguagem (BAKHTIN, 2011), a temática de um conto maravilhoso é uma problemática social, superada por um herói, que apresenta características como a humildade, a coragem e a persistência. A estrutura composicional do conto maravilhoso, em que predomina a sequência narrativa, na qual, para Bronckart (2009), o protótipo mínimo se reduz à articulação de três fases: situação inicial, transformação e situação final. Posteriormente, o autor divulga um protótipo padrão que se impôs, constituído de cinco fases principais: uma situação inicial, em que acontece a apresentação do “estado de coisas”, considerado equilibrado; seguido de uma fase de complicação, que introduz a perturbação; depois a fase das ações, os acontecimentos desencadeados pela perturbação; em seguida, temos a fase de resolução efetiva da tensão; por fim, a situação final, explicitada por um novo estado de equilíbrio obtido pela resolução.

No que se refere ao estilo do gênero, o conto maravilhoso apresenta verbos de ação, no tempo pretérito, indeterminado pela expressão inicial “Era uma vez”; suas personagens são reis, rainha, príncipes, bruxas, caracterizados de forma a destacar a bondade, a coragem ou a maldade, a inveja, com emprego de adjetivos já que a oposição entre herói e vilão é determinante no gênero. Os espaços em que

transcorrem as ações são bosques, florestas, castelos. O narrador, em geral, é observador e a linguagem é predominantemente a norma-padrão.

A motivação para desenvolver a primeira atividade diagnóstica de produção textual com o conto maravilhoso se justifica, primeiro, porque esse gênero consta no livro didático, o que não acarretaria nenhum acréscimo de atividades para os alunos. Segundo, em razão da faixa etária dos alunos, 11 a 14 anos, o conto maravilhoso apresenta uma temática relacionada ao imaginário infantil, geralmente transmite um ensinamento relacionado ao comportamento humano; é uma narrativa com elementos fabulosos, aborda assuntos relacionados à família, mostra valores como respeito, humildade, persistência, bondade, temas tão necessários ao convívio social. Terceiro, no dizer de Sim-Sim (2007), a aquisição, por volta dos 4 ou 5 anos, da estrutura narrativa básica e as emoções gratificantes geradas pela narrativa são dois fatores que afetam o gosto por este tipo de texto e a consequente compreensão dos mesmos.

Além disso, ao se referirem ao trabalho com gêneros textuais na escola, os PCN consideram o conto como referência básica para trabalharmos com textos; é um gênero privilegiado para escuta, leitura e produção de textos. Nesse sentido, Geraldi (2012), ao se referir à prática de produção de textos, recomenda que no sexto ano a atividade de produção recaia basicamente sobre o texto narrativo.

1.3.2 O gênero relato pessoal

O gênero relato pessoal³ enquadra-se no agrupamento dos gêneros da ordem do relatar, nos quais predominam “a documentação e memorização das ações humanas; representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

O relato pessoal é uma narrativa não ficcional, tem como finalidade o relato, oral ou escrito, de experiências vivenciadas, marcantes na vida de quem o escreve situada predominantemente no tempo da memória. A linguagem, em geral, é espontânea e informal; objetiva ao documentar e subjetiva em revelar impressões. É escrito em 1ª pessoa, pois o autor é o protagonista, todavia, por não se tratar de uma narrativa de ficção, alguns autores acham inadequado falar em narrador-personagem. Havendo teóricos que designam o narrador de experiência real como autor.

³Dolz e Schneuwly (2004) o nomeiam “relato de experiência vivida”. Como já dissemos, adotamos a denominação “relato pessoal” por ser utilizado no livro didático dos alunos.

Assim, considerando os três elementos básicos atribuídos ao gênero: o conteúdo temático, seu plano composicional o estilo da linguagem (BAKHTIN, 2011), Bräkling (2008) explica que a temática de um relato pessoal são situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, segundo ano de escolaridade etc.), espaços determinados (acontecimentos ocorridos no sítio, tempo de residência no interior, tempo vivido na cidade grande, tempo de vida num apartamento), temas pontuais (travessuras, situações engraçadas, situações tristes, momentos de medo, demonstrações de amizade).

No tocante à organização interna desse gênero, temos a seguinte definição da estrutura composicional:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espaço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocadas pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desses terceiros no relato elaborado (BRÄKLING, 2008, p. 2).

Ainda trabalhamos poucos os gêneros da ordem do relatar no universo escolar, especialmente o relato pessoal. Para Oliveira e Rodrigues (2016), uma das grandes vantagens apontadas para o uso do gênero relato pessoal, como proposta de trabalho em sala de aula, é possibilitar que o aluno se coloque como protagonista no texto que produz; sua natureza subjetiva fará o aluno escrever, em sua linguagem do dia a dia, relatando momentos significativos guardados na memória. Além disso, a produção desse gênero possibilita ao professor ter acesso ao universo dos alunos: suas experiências, alegrias, frustrações. Acrescentam ainda que os relatos podem se tornar uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa.

A escolha do gênero relato pessoal para a segunda atividade diagnóstica foi motivada, além dos benefícios já expostos, porque esse gênero, assim como o conto maravilhoso, é contemplado no livro didático dos alunos, favorecendo à realização das atividades diagnósticas.

Entendemos que trabalhar com o gênero relato, em sala de aula, é importante porque faz o aluno compreender a ordenação do tempo dentro do texto, ao mesmo tempo que entende as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito. É preciso ensinar que o relato bem escrito responde às perguntas: quem? (Apresenta os envolvidos no fato); o quê? (Relata um fato); quando? (Situa o fato no tempo); onde? (Mostra o local em que se desenrolou o fato); como? (Explicita o modo pelo qual o fato ocorreu); por quê? (Esclarece a causa que originou o fato).

No capítulo seguinte, discutimos a natureza processual da escrita, destacando os momentos da revisão e reescrita, práticas importantes, quando se busca analisar o desempenho de alunos no processo de ensino-aprendizagem do texto escrito.

CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DA ESCRITA

Neste segundo capítulo, fazemos considerações sobre a escrita, que constitui, em linhas gerais, a temática desta pesquisa; primeiro, porque escrever é, talvez, das atividades escolares a que mais os estudantes têm dificuldades. Depois, como uma competência, cuja aprendizagem envolve um longo e complexo processo, a escrita deve receber na rotina escolar uma intervenção direta e sistematizada, concebendo-a como um trabalho, em que a revisão e a reescrita ocupam lugar de destaque, como operações necessárias para uma contínua construção e aperfeiçoamento do texto escrito.

Assim sendo, este capítulo é composto por cinco seções: na primeira, “Concepções de Escrita”, à luz de Antunes (2003), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2012) e Serafini (2001), apresentamos as diferentes visões acerca da definição e natureza da escrita, que se associam às concepções de linguagem e de texto estudadas no primeiro capítulo. Na segunda e terceira seções, caracterizamos os processos de Revisão e Reescrita, definindo-os e estabelecendo os limites e as intersecções dessas duas atividades essenciais para uma produção textual, segundo os estudos de Antunes (2003), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (1998). Na quarta seção, falamos do processo de produção textual no ambiente escolar, à luz de Antunes (2003; 2009), Geraldi (2012) e PCN (BRASIL, 1998). Na quinta e última seção, tratamos de intervenção, suas formas e instrumentos, com base nas ideias defendidas pelos PCN (BRASIL, 1998), Mafra e Barros (2017), Passareli (2012), Ruiz (2015) e Serafini (2001).

2.1 Concepções de Escrita

Produzir textos escritos é um ato extremamente complexo, pois envolve o desenvolvimento das capacidades de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. Para Melo e Silva (2007), quem escreve precisa gerar, selecionar e organizar ideias e conteúdos, o que envolve escolhas linguísticas e ações de registrar o texto, como atentar para as normas gramaticais, usar recursos coesivos, decidir sobre a estruturação das frases, selecionar vocábulos, as características do gênero a produzir, refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre tantos outros aspectos. Por tudo isso, é difícil produzir, em um

curto período de tempo, um texto que apresente todas essas especificidades. A aprendizagem da escrita necessita de instrução explícita.

Essas considerações remetem às três concepções de escrita apontadas por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Sercundes (1997): a escrita como inspiração, a escrita como consequência e a escrita como trabalho. Na perspectiva de escrita como inspiração, associada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, a escrita é vista como “fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e que a reescrita quebraria esse encanto” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 57).

A concepção de escrita como consequência se aproxima da visão de linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a produção de texto acontece com atividades prévias de leitura, compreensão e interpretação do texto, estudo da linguagem e produção de textos. Para Sercundes (1997, p.76) “o trabalho de escrever aparece como uma consequência natural de informações disponíveis”. Nessa forma de pensar, escrever é imposto como um arremate da atividade de leitura. Não havendo preocupação em estabelecer condições de produção, tampouco as características do gênero.

A concepção de escrita como trabalho se sustenta na ideia de linguagem como interação, em que a escrita é compreendida como interação entre escritor-leitor, aluno-professor. Nesse sentido, uma produção textual não é um produto pronto e acabado, mas um processo em contínuo aperfeiçoamento; logo, o texto do aluno está sempre sujeito à revisão que leva à reescrita, etapas constituintes da produção textual. O professor, ao fazer intervenção, passa, pois, a ser interlocutor do aluno e coautor dos textos em sala de aula. Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991),

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

A compreensão de “escrita como trabalho” permite ao professor planejar uma produção textual que mostre ao aluno a necessidade de esforço, pois um texto é uma construção, um processo, que envolve momentos diferentes, como postulam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): planejamento, execução, leitura e modificação do texto, a partir da sua reescrita.

Além disso, todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. Saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história. Entender a escrita como um trabalho significa rejeitar o costume de “mandar escrever”, visto que escrever significa uma ação objetiva que consiste em entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, noções necessárias para poder ensinar a escrever. Em consonância com essa posição, Koch e Elias (2015, p. 9) afirmam que a escrita “é uma atividade regida pelo princípio da interação e, como tal, requer mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação”.

Neste trabalho, assumimos a defesa da escrita como um trabalho, no qual a revisão e a reescrita são partes integrantes e essenciais para o bom desempenho do aluno em produção textual. Desse modo, nossa pesquisa busca reunir conhecimento e estratégias que melhorem o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola, com destaque para a prática de revisão e reescrita. Acreditamos que a compreensão do ato de escrever como trabalho pode transformar as formas de intervenção praticadas pelos professores em relação à escrita de seus alunos.

2.1.1 A natureza processual da escrita

Falar de escrita como processo pode parecer óbvio, afinal sabemos que para uma criança ou um adulto adquirirem a competência de produzir um texto escrito, ainda que de estrutura bastante simples, essa criança ou esse adulto precisam passar por um período de intenso ensino sistemático, de exposição a material escrito, comumente chamado de processo de alfabetização, em que são apresentados o sistema dos sinais gráficos e seus sons. Nesse propósito, atividades são realizadas para que esses saberes sejam internalizados e as pessoas possam ser consideradas alfabetizadas, quer dizer, saibam ler e escrever a língua de sua comunidade. Porém, esse letramento não se esgota ou, pelos menos, não se completa só com essa etapa de contato com a escrita. Para Soares (2016, p. 31) “as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial”. Soares (2016, p.32) ainda complementa afirmando que “escrever é um processo de relacionamento

entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob a forma escrita”.

Aprender a escrever deve ser uma tarefa compreendida para além do domínio do código escrito e das ferramentas básicas do escrever. Por isso, na perspectiva geral deste estudo, ao se falar de escrita como um processo devemos compreender como uma competência, cuja aquisição e aperfeiçoamento são gradativos, e que o ensino envolve várias etapas, dentre as quais se destacam os momentos de revisar e reescrever. Nesse sentido, Serafini (2001) afirma em seu livro “Como escrever textos”:

A produção de um texto adequado resulta de um trabalho longo e difícil, que requer muito empenho [...] Na realidade, cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço[...]aprender a fazer uma redação consiste em distinguir as várias fases de sua realização: planejamento, seleção e organização de ideia, desdobramento, revisão e redação final (SERAFINI, 2001, p. 21-22).

Possenti (2008, p. 8), concordando com essas palavras, observa que “no processo de escrita ‘no mundo’, depois da primeira versão, o texto passa por sucessivas revisões. ” A convergência de ideias desses estudiosos deixa evidente a rejeição da concepção de escrita como produto e a defesa de que para a aprender a escrever é necessário um tempo largo, sem ansiedade do produto pronto, pois esta competência precisa ser ampliada à medida que se avança nos níveis de escolaridade. Assim, as grandes dificuldades dos alunos na expressão escrita é um indício que a escola brasileira não tem tradição de ensinar a escrever. Sem essa didática, segundo Serafini (2001), frequentemente, o texto é considerado como fruto de um “dom inato” ou de caprichosa “inspiração”, pensamento já rechaçado ao longo dessas reflexões. Por isso, nossa pesquisa se fundamenta numa visão de escrita enquanto um processo que pode ser ensinado e aprendido com estratégias de revisão e reescrita.

Ainda recorrendo às palavras de Possenti (2005), para quem o domínio da escrita é, certamente, consequência de uma prática, em dois sentidos:

- 1.O domínio da escrita é ‘facilitado’ se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem considerados, na prática escolar, certas características que a escrita tem na prática social.
- 2.O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela. [...] A escrita não uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou grafia, mas uma prática (POSSENTI, 2005, p. 9).

Dessas observações, defendemos que, para enfrentar o desafio de ensinar a escrever, a escrita deve se tornar um hábito, uma prática corrente para os alunos, como forma de expressão, de comunicação que, diferentemente da forma oral, segue certos padrões, exige um trabalho de planejamento das palavras. Essa é a orientação dos PCN (BRASIL, 1998) quando estabelecem que o aluno no processo de produção de textos escritos precisa fazer

-utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:

- * estabelecimento de tema;
- * levantamento de ideias e dados;
- * planejamento;
- * rascunho;
- * revisão (com intervenção do professor);
- * versão final (BRASIL, 1998, p.58).

Nessa visão processual, aprendemos a escrever, escrevendo muito, compartilhando com outros, escutando ideias, imitando modelos, acrescentando, corrigindo, apagando. Por isso, conforme Passarelli (2012), há necessidade de compreender que a produção de um bom texto se condiciona a etapas que levarão a um avanço gradual nas habilidades de escrever. Aceitar isso é analisar um texto sob uma perspectiva de processo e não como um produto.

Partilhando dessas ideias de escrita como processo, Garcez (2002, p. 14) declara que “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes, sequenciais, às vezes, simultâneas. Há também idas e vindas: começa uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto posterior”. Naturalmente, à medida que o redator vai melhorando seu desempenho, esse processo vai ficando mais rápido, muitas decisões e procedimentos vão se automatizando. Para essa autora, todas essas ações estão profundamente articuladas ao contexto em que se originaram e em que acontece a produção do texto.

Pensamos como Antunes (2003) que a produção de um texto não pode ser proposta como algo que o aluno já sabe ou que já deveria saber. Devemos ter um passo a passo da escrita, para mostrar essa dinâmica. Muitos estudiosos, como Antunes (2003), Serafini (2001), Passarelli (2012), já estabeleceram roteiros que tratam processualmente o ato de escrever, ficando evidente que cada etapa cumpre uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas etapas. Nessa perspectiva, para Antunes (2003), existem três etapas para a escrita entendidas como “distintas e intercomplementares”.

À primeira etapa - do planejamento –corresponde todo o cuidado para delimitar o tema, eleger objetivos, escolher o gênero, delimitar critério de ordenação de ideias e prever as condições dos leitores e forma linguística que o texto deve assumir.

À segunda etapa- da escrita – corresponde a tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado; é quando aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (escolha das estruturas das frases) tudo em conformidade com as condições concretas da situação de comunicação;

À terceira etapa - da revisão e da reescrita- corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos formam cumpridos, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias; para decidir sobre o que fica o que sai o que reformula (ANTUNES, 2003, p.54-56).

Sem dúvida, a concepção de escrita como trabalho impõe esses momentos, cuja realização concorre para a construção da textualidade (BRASIL, 2017) e, conseqüentemente, para o texto alcançar seu propósito comunicativo. Por isso, repetimos que as etapas de revisão e reescrita são momentos de analisar toda a estrutura textual (macro e micro), momentos de aprimorar o texto.

Para Costa Val (2001), o processo de produção textual é constituído de três atividades básicas e inter-relacionadas:

- a “situação”, que consiste na avaliação e tomada de posição do produtor diante das circunstâncias da interlocução;
- a “cognição”, que inclui a ativação, geração e articulação dos conhecimentos necessários e pertinentes àquele processo interlocutivo; e
- a “verbalização”, que é tradução em palavras dessas operações mentais, através da estruturação gramatical e semântica dos enunciados que vão compondo o texto (COSTA VAL, 2001, p. 89-90).

A autora explica que as duas primeiras atividades compreendem o planejamento global do texto, em termos de definição do gênero discursivo e dos macroatos de fala (relacionados aos objetivos que se pretende atingir) e também quanto à macroestruturação semântica, que resulta da seleção, ordenação e articulação dos tópicos discursivos. A verbalização, que seria a execução desse planejamento, é uma atividade particularmente complexa, porque inclui operações concomitantes em vários níveis; ao mesmo tempo, lidamos com as dimensões fonológica, morfossintática e semântica de palavras, sintagmas e enunciados, tendo em mente sua inserção no discurso, isto é, sua adequação, pertinência e relevância quanto ao projeto interacional e semântico do todo textual que se está construindo. A produção de um texto não acontece como uma sequência linear dessas três

atividades constitutivas, pois o trabalho que se desenvolve em um desses níveis pode levantar questões pertinentes aos outros dois (COSTA VAL, 2001).

Em um entendimento semelhante, Serafini (2001) propõe a produção de texto como um processo que deve obedecer quatro fases. A primeira etapa – “O plano” - de uma produção escrita é pouco realizada pelos alunos, afirmando que

a fase de planejamento de uma redação é pouco conhecida e utilizada pelos estudantes, que, ou começam a escrever assim que recebem o tema a ser desenvolvido ou esperam a inspiração surgir de algum lugar, mordendo a caneta e olhando para cima. A espera de inspiração, quando não está associado a um raciocínio ativo, é pura perda de tempo (SERAFINI, 2001, p. 23).

Para a autora, essa etapa não pode ser perda de tempo, ao contrário, ela existe como uma forma para economizar e distribuir o tempo disponível. Distribuir o tempo é uma medida indispensável para escrever o texto no prazo determinado. Também é o momento de identificação das características do tema e maiores esclarecimentos da proposta.

A segunda fase, Serafini (2001) denomina “Produção de ideias”, que engloba todas as operações antes de se escrever propriamente, como a seleção de informações e organização de ideias. Primeiramente, selecionamos as informações, os fatos, as observações, tudo aquilo que possa ter relação com o tema; organizamos fazendo anotações em uma folha de papel, como uma forma de prolongamento da memória do mundo visível, mais eficaz que só ideias mentais.

O terceiro momento consiste na “Produção do texto” concretamente. Como pontos norteadores, para que principiantes não escrevam de forma confusa, sem progressão de ideia, a autora elenca algumas observações sobre paragrafação, estilos das sequências tipológicas, emprego de conectivos, pontuação, formas introdutórias e conclusivas. Por fim, a revisão, que deve contemplar o conteúdo e forma; para a reescrita da versão final.

A explicação desses roteiros constitui aspecto relevante para a realização deste trabalho, visto que na fase de coleta de dados, as atividades de produção textual junto aos alunos participantes da pesquisa, de modo geral, obedecerão a essas sequências de etapas, que serão melhor detalhadas no capítulo 3, destinado aos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

No contexto de nossa investigação, acreditamos que o desempenho dos alunos em produção textual pode melhorar significativamente com a realização das operações de revisão e reescrita que serão caracterizadas nas seções a seguir.

2.2 O Processo de Revisão

A revisão textual tem um importante papel, pois contribui para que o aluno (re) elabore a estrutura textual. Em decorrência desse processo de reflexão, o aprendiz compreende que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não falem informações, que na escrita precisamos usar as palavras de determinada forma para que não comprometa a construção da interlocução (ROCHA, 2008). Tendo em vista os objetivos deste trabalho, a revisão é entendida como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas ver de outro ângulo, já que durante a produção da primeira versão do texto, o aluno se preocupa mais com o que dizer, como dizer, que palavras usar. É durante a revisão que o aluno terá possibilidade de se concentrar nas questões ligadas ao plano textual-discursivo, como dizer de outro jeito, corrigir o que foi dito, ampliar as ideias, uma forma de melhorar sua comunicação com o presumido leitor.

Segundo Menegassi (1998, p. 21), a “revisão consiste em um processo próprio, que se compõe, por sua vez, de elementos auxiliares na construção do texto”. Para esse autor, na revisão fazemos duas operações: a correção e a avaliação do texto. Assim, a revisão é uma ação que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto, pois é a partir de revisões efetuadas no texto que surge a reescrita. Portanto, a revisão é uma condição para a reescrita. Menegassi (1998) aponta três maneiras de realizar a revisão de textos em sala de aula:

- a) revisão individual, em que o aluno revisa seu texto sem a interferência de outra pessoa;
- b) revisão colaborativa, em que os pares se auxiliam ou até mesmo o professor, em momento de interação oral;
- c) revisão orientada, em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita (MENEGASSI, 1998, p.8-9).

Essas maneiras permitem desfazer a ideia de que a revisão do texto do aluno deve ficar a cargo do professor. Podendo ser feita pelo próprio aluno-autor, pelos colegas de sala e pelo professor coletivamente ou, como é mais comum, pelo

professor via anotações no texto do aluno. O conhecimento dessas possibilidades de revisão é importante no âmbito desta pesquisa, porque fundamentou a realização das atividades diagnósticas e servirá para a elaboração da proposta de intervenção, no capítulo 4 dessa pesquisa.

Com ideias convergentes, Ruiz (2015) observa que o aluno muitas vezes altera seu texto por conta própria, a despeito de qualquer interferência externa, o que o leva a uma reescrita espontânea; admite, todavia, que também é provocada explicitamente por ação do professor. A autora ainda adverte que é difícil romper com a tradição que faz da escrita um exercício escolar artificial, as aulas de “redação” exigem muito mais que boa vontade em termos de ação pedagógica.

Recorrendo às explicações de Serafini (2001, p.81), a revisão representa um passo fundamental para a produção textual. Na primeira versão, prestamos mais atenção a origem das próprias ideias, ao passo que na revisão “a atenção é posta, preferencialmente, sobre a constatação de que as ideias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente”. A autora, ainda, observa que o processo de revisão, quando repetido mais de uma vez, contribui para melhorar significativamente o texto. A revisão pode ser desenvolvida pelo próprio autor, porém o olhar de outros sobre o texto pode ser mais eficaz. Caso a revisão seja feita pelo autor, o resultado “será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão” (SERAFINI, 2001, p.81).

Nesse sentido, Menegassi (1998), ao mostrar dados de uma pesquisa sobre revisão, constata que essa atividade assume dimensões diferentes a depender da experiência do escritor.

1. Há grandes diferenças no volume de revisões que os escritores fazem. Os escritores experientes fazem mais revisões do que os principiantes.
2. Os revisores experientes atentam para problemas mais globais do que os principiantes.
3. Os escritores têm mais dificuldades em detectar suas próprias falhas quando revisam seus textos do que quando revisam textos de outros.
4. A habilidade de detectar problemas textuais parece estar separada da habilidade de resolvê-los (MENEGASSI, 1998, p. 27).

Essas afirmações corroboram a necessidade de solicitar ao estudante que revise seu texto, pois quanto maior for a frequência de revisão, mais o aluno alcançará um grau de autonomia para olhar o texto e identificar aspectos globais, diminuindo a preocupação com problemas formais no nível de palavra ou frase. Revelam, ainda, que nem toda revisão vai resultar em uma reescrita, de modo que observar o desajuste

textual não significa sua reformulação. Pensamos como Araújo (2004), para quem a revisão é um contínuo “burilar o texto, burilar o dito e as formas de dizer”, reelaborar forma e conteúdo, trabalhar a linguagem da escrita. A revisão implica em releituras que podem produzir marcas no texto. Nesse conjunto de ideias, é importante que o aluno entenda que a revisão, como retomada do texto, não é sinal de inexperiência ou incapacidade, mas uma necessidade inerente a qualquer produção escrita.

Após mostrar a importância da revisão, Serafini (2001) propõe dois tipos de revisão: a de conteúdo e a da forma. O primeiro consiste em alterações de ordem global do texto, retirando ou trocando posição de trechos; no segundo tipo, efetuamos transformações locais em pequenos trechos do texto, simplificando frases longas, suprimindo palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos. Menegassi (1998) entende que para que o processo de revisão seja bem realizado, deve envolver a correção e a avaliação do texto.

Uma das questões para a qual esta pesquisa busca respostas é em que medida a realização das etapas de revisão e reescrita pode melhorar o desempenho dos alunos em produção textual? Nesse percurso, a leitura, as correções, os comentários e/ou orientações do professor sobre os textos dos alunos são variáveis determinantes; assim como a interação dos alunos entre si, que, sem dúvida, pode representar uma motivação para melhorar as práticas de produção textual. Reafirmamos, aqui, nossa compreensão do valor das atividades de revisão, pois permitem ao produtor desenvolver estratégias, proporcionando uma ampliação nos seus conhecimentos sobre produção de textos.

2.3 O Processo da Reescrita

Dentro de uma visão de escrita como processo/trabalho, a reescrita ocupa lugar de destaque, porque consiste na refacção (BRASIL, 1998), na reelaboração, na concretização do aprimoramento da produção textual, visando deixá-la mais compreensível ao interlocutor. A palavra reescrita, como assevera Araújo (2004), tem muitos sentidos, no contexto escolar, o mais comum é o de “passar a limpo”, ação que se preocupa com a grafia, com letra bonita, folha sem rasuras, borrões. A autora admite que essa preocupação é legítima, contudo essa dimensão da reescrita – de correção – por ser um mero mecanismo de ajuste do texto a normas e convenções instituídas, aos modos legitimados de uso da língua, não deve ser o foco principal nem

o fim último das operações de reescrita. Mais importante, considerando as concepções de linguagem, de texto e de escrita já delineadas neste estudo, é a construção de sentidos, as possibilidades semânticas do texto, as dinâmicas de interlocução, a situação comunicativa.

Neste trabalho, a palavra “reescrita” deve ser entendida de forma a ultrapassar o sentido de correção, para além desse significado, importante, porém limitado, reescrever é um exercício de reflexão sobre o próprio discurso, de recriação de ideias. No processo de produção de textos escritos, esperamos que o aluno analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998).

Parece importante fazer a diferença entre os termos revisão, reescrita e correção; assim, reescrita não é correção, nem se confunde com revisão. Esta é uma operação mais ampla que não implica necessariamente em reescrita. Reescrever faz parte do processo de revisar o texto, consistindo na operação que deixa rastros, indícios da revisão efetivada (ARAÚJO, 2004).

Muitos autores reconhecem a importância da reescrita na dinâmica da produção de um texto. Possenti (2008, p. 6) defende que “reescrever é também tornar o texto mais adequado a certa finalidade, a um tipo de leitor, a certo gênero.” O autor continua que deve se insistir “na prática de reescrita de textos como uma forma – a mais eficaz de todas – de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmos inaceitáveis”.

Para Guedes (2009, p.82), “reescrever o texto, exercer a segunda, a terceira e a quarta chances é um direito do escritor. [...] Escrever, por isso, é reescrever, uma prática verificada na forma de trabalhar de todos escritores”. Porém, nem sempre é muito claro o que se pretende, quando se fala da necessidade de reescrever um texto. O que significa reescrever? Pode-se ensinar a reescrever? Reescrever é o mesmo que corrigir um texto? Para que serve a reescrita? E uma pergunta que é crucial para o professor: qual o papel do professor na reescrita do texto do aluno? (FIAD, 2006).

Ao reescrever, o sujeito mobiliza e coordena um conjunto de conhecimentos e habilidades: conhecimento do sistema de escrita, do conteúdo a ser apresentados no texto, da organização textual, da situação enunciativa e dos tipos de enunciados adequados a dada situação. Assim, fica evidente a importância da reescrita para

contemplar essa complexidade da produção de texto, permitindo ao aluno experimentar criações com os diversos fatores implicados nessa atividade.

A proposta deste trabalho é potencializar um trabalho produtivo com reescrita, criando condições para que o aluno faça deslocamentos, retorne ao texto, reformulando seu dizer e as formas de dizer em um mesmo texto, para se chegar a uma “versão final” resultante de modificações locais, como frases, parágrafos (ARAÚJO, 2004).

No entanto, a reescrita ainda não é uma prática comum em ambiente escolar. A produção escrita acontece na escola seguindo apenas roteiros: leitura e interpretação de determinado gênero; produção escrita de um exemplar desse gênero; correção do texto, com algumas observações; devolução desse texto, que quando recebido, muitas vezes, é descartado pelo aluno, o qual se interessa apenas em verificar a nota atribuída à atividade (MENEGASSI, 1998).

Em consonância a esse pensamento, Antunes (2003) também explica que:

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e o lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES 2003, p. 54).

Nesse mesmo entendimento, Gusmão (2015) assevera:

Consideramos a reescrita a atividade realizada pelo professor e aluno conjuntamente ou alunos e colegas em que parte da leitura da primeira versão do texto escrito para realizar um trabalho de reflexão interativa/dialógica sobre o discurso, aspectos internos e externos e a variedade padrão da língua e, conseqüentemente, a escrita de uma nova versão do texto. Essa ação implica, portanto, um trabalho de aperfeiçoamento do texto (GUSMÃO, 2015, p. 106).

Estabelecendo uma relação entre as ideias citadas dos estudiosos Antunes (2003) e Gusmão (2015), é evidente a importância da etapa de reescrita para que o aluno possa considerar um texto escrito não como um produto, mas como um processo, no qual o autor do texto percorre um caminho até chegar a sua versão final. Em outras palavras, a natureza complexa da escrita exige esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, essas análises e decisões que o aluno precisa ser ensinado a realizar.

Menegassi (1998) defende que a reescrita deve ser considerada por professores e alunos uma atividade necessária e contínua. O autor completa que a revisão do professor é um produto, mas que sempre deve dar origem a um novo processo, que se inicia quando o aluno recebe seu texto com os apontamentos, busca compreendê-los, para, em seguida, proceder à reescrita.

Importante ainda acrescentar que sobre essa temática, os PCN de Língua Portuguesa, usando o termo refacção, fazem, ao longo do seu texto, diversas referências.

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto (BRASIL, 1998, p. 77).

A importância dada à reescrita nesses documentos é reafirmada na BNCC, que estabelece que o componente curricular de Língua Portuguesa, nas práticas de produção de texto, deve levar os estudantes a “desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos” (BRASIL, 2017, p.76).

Analisando as formas como o aluno desenvolve a reescrita, Ruiz (2015) esclarece que, ao revisar, refazer, reescrever, reelaborar, reestruturar o próprio texto, o aluno pode realizar de maneiras variadas: em geral, escreve o texto na totalidade; mas em algumas situações se limita à reescrita parcial sobreposta à original; ou por meio de apagamentos de trechos da primeira versão, observáveis pelos vestígios; a autora ressalta ainda que, geralmente, o modo como o aluno procede à reescrita depende da forma como o professor realiza os comentários e apontamentos, sobre os problemas observados no texto do aluno.

A reescrita é uma operação que constitui a parte visível da atividade de revisão, que deixa marcas, rasuras, rastros das transformações do texto. A revisão e a reescrita são consideradas produtivas e partes das estratégias da escrita; são procedimentos que contribuem para a composição do texto, privilegiando o trabalho do aluno com a língua, com a linguagem e a reflexão sobre a forma e os sentidos do texto. O rascunho é um recurso

importante para a produção textual e para a reflexão sobre a língua em seu uso efetivo em situações de escrita (ARAÚJO, 2004). São esses sentidos de revisão e reescrita que tomamos como referência para este trabalho.

O ideal é a criação com os alunos da prática do planejamento, do rascunho, das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, naturalmente, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem (ANTUNES, 2003).

Considerando esse conjunto de pressupostos expostos, na seção a seguir, fazemos uma relação entre esses conceitos e as práticas de produção textual e as formas de intervenção em ambiente escolar.

2.4 Produção Textual na Escola

Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Para o autor, com exceção de alguns equívocos, é necessário reconhecermos que o desempenho do aluno abaixo do básico é consequência do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, como vem sendo praticado durante as aulas. Uma mudança será possível se, nas práticas de produção de texto, o professor passar a ver no texto de seu aluno um espaço de interlocução, momentos de trabalho com a linguagem, com toda a sua função comunicativa, e não sobre a linguagem, para verificar se o aluno usa corretamente os recursos linguísticos estabelecidos.

Pensar no ensino de produção textual suscita uma pergunta: para que se escreve? Uma resposta intuitiva e imediata é “para ser lido e compreendido”. Seguindo esse pensamento, é inevitável reconhecer que o aluno, ao produzir um texto, espera uma resposta sobre sua produção. Dessa forma, na escola, o aluno ao escrever deseja um retorno do professor, algo que permita um diálogo, uma construção de sentido, uma troca de ideias. Todavia, com poucas exceções, na prática de sala de aula, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser “corrigido”. A dinâmica escolar não dar resposta efetiva ao aluno, este já sabe que nada ou muito pouco pode esperar como satisfação sobre o que produziu. Em consequência, os textos escritos

nas “aulas de redação” são quase sempre produtos fechados, com o fim em si mesmo, não há espaço para um diálogo (LEAL, 2008).

Para Geraldi (2012), a produção textual na escola foge, na maioria das vezes, do sentido real de uso da língua. Normalmente, os alunos escrevem para o professor ler e, posteriormente, corrigir os erros ortográficos, tornando o emprego da língua artificial. Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, que tenha delimitado um destinatário e finalidade ao escrever. Acrescenta que quem escreve, escreve para alguém ler, não existe a escrita "para nada", "para nada dizer".

Kato (2003) assevera que a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, ou seja, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas sociais que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação; contudo se questiona como instrumentar a escola para esse objetivo. A autora responde que é preciso haver conscientização do professor sobre os fatores que entram nesse tipo de aprendizagem; o professor precisa ser agente de uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita. Trabalhar o ensino da escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar, adaptar as estratégias efetivas de criação textual.

Apreciando esse assunto, Menegassi (1998) é da opinião de que a situação de produção de textos na escola, geralmente, não considera o rascunho e as várias versões que podem existir como parte do processo de construção textual. A partir dessas ideias, o autor elenca uma série de consequências para o texto do aluno, o qual passa a ser visto como um registro escrito que serve para a atribuição de uma nota; que o aluno participou da atividade proposta, mas não necessariamente a compreendeu; que o texto é um produto da atividade realizada para a correção do professor.

Nesse contexto de reflexões, Guedes (2009), ao tratar sobre o ensino da escrita na escola, explica a existência dos termos Composição, Redação e Produção de Texto, que, em sentido amplo, são tomadas como sinônimas. Porém, para o autor esses termos se distinguem por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar a ação de escrever textos, de ensinar a escrever e de exercitar a linguagem. Explica que “composição” se vincula à teoria que vê a linguagem como

expressão do pensamento, dentro dos princípios que dá embasamento à gramática tradicional. O interesse principal é mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado, escrever “bonito” embora não compreensível.

Já o termo “redação” expressa à eficiência técnica, a uniformidade com o estilo dos demais textos de um conjunto, dizendo de outro modo, o uso de “redação” denota um produto que segue um padrão estabelecido; a linguagem é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor materializa sua mensagem para ser decifrada pelo receptor. Em oposição a essas definições, a expressão “Produção de Texto” remete à ação de escrever textos como um trabalho; não se trata de “compor”, juntar palavras, nem é “redigir”, organizar seguindo modelo; mas “produzir”, transformar, arrumar de acordo com um interesse humano. Nesse pensar, a linguagem é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, interação entre interlocutores. O autor finaliza fazendo um paralelo entre essas três denominações e os leitores a que elas se destinam:

“Composição” pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou virtuosidade com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima.

“Redação” pressupõe leitores que vão executar os comandos.

“Produção de Texto” pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho (GUEDES, 2009, p. 90).

Em relação a essas denominações, o uso do termo “redação” é alvo de muitas críticas no contexto atual; muitos autores, como Geraldi (1997; 2012), entendem que ele representa textos descontextualizados, baseados em fragmentos de reflexões, sem sentido, sem motivação real, uma simulação de uso da escrita. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que desenvolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola; essa realidade vai de encontro ao trabalho com gêneros textuais tão apregoados em debates e documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica.

Para Geraldi (1997) o primeiro aspecto linguístico a ser considerado, vendo a produção de textos como ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino aprendizagem, diz respeito às condições para a produção do texto. Nesse sentido, para esse autor, ao produzir um texto, oral ou escrito, o sujeito faz uma proposta de compreensão ao seu interlocutor (ouvinte/leitor). Em outras palavras, evidencia a compreensão do aluno como locutor, numa relação interlocutiva em que são

fornecidas a ele as condições necessárias à produção de um texto. Isto significa que para produzir um texto é preciso:

- a) que se tenha o que dizer;
- b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Com base nessas ideias, fica claro que não escrevemos sem condições desencadeadoras para a produção; escrever é possível a partir de necessidades reais de escrita. Não podemos esperar que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. As atividades para ensinar a escrever devem ser sequenciadas, como estratégia para reduzir em partes a complexidade da tarefa. É necessário, como enfatizam os PCN (BRASIL, 1998), que a escola possibilite que os alunos reconheçam a escrita como uma ferramenta de inserção na sociedade letrada. Dessa forma, poderão atribuir sentido às atividades de produção de texto e realizá-las de forma prazerosa, além de desenvolver, gradualmente, as habilidades necessárias às situações em que seu uso é exigido, exercendo sua função social.

Neste contexto, o trabalho com a escrita apresenta algumas negativas que contribuem para manter a tradição de pouco saber e menos ainda ter prazer em escrever. Segundo Antunes (2003), a escrita como é praticada ignora a voz decisiva do sujeito aprendiz, na construção de suas hipóteses de representação de língua; é mecânica, centrada, inicialmente, em habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, se a escolaridade avança, na memorização e reprodução de regras ortográficas. Ainda são pouco conhecidos os princípios de textualidade. Para muitos, “texto correto” é sinônimo de “texto bem escrito”; é uma escrita sem função, destituída de interação, sem autoria e sem leitores. É comum a prática de escrita improvisada, sem planejamento, sem revisão e sem reescrita, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la; o que dizer e como dizer, para quem dizer, por que dizer não têm importância.

Verificamos que, de forma geral, as práticas escolares de produção textual apontam para uma cobrança do aluno em relação a escrever de forma a contemplar todos os aspectos de textualidade. Às vezes, desconsideram que essa tarefa não é algo a ser completada nas séries iniciais, mas constitui um processo longo, que deverá

ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo de suas experiências escolares.

Ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas e sobre o que se aprende quando se aprende a escrever, Costa Val (2001) considera dois pontos fundamentais:

- a) os alunos constroem seu conhecimento sobre a configuração e o funcionamento dos diversos gêneros discursivos escritos a partir do que já sabem sobre os gêneros orais;
- b) aquilo que parece óbvio para o adulto leitor e escritor proficiente não é nada óbvio para o aprendiz da escrita; pelo contrário, pode representar um conhecimento a ser conquistado no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (COSTA VAL, 2001, p. 101).

A partir dessas colocações, é necessário reconhecer que o professor de Língua Portuguesa tem um trabalho a realizar no sentido de tornar bastante claras aos alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e de criar oportunidades para que eles possam exercitar e aguçar sua sensibilidade linguística, sua capacidade de reflexão com vistas a ampliar suas possibilidades de expressão verbal.

Sobre ensinar gramática e ensinar expressão escrita ou oral, Dolz e Schneuwly (2004) observam que, se para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, por que para as atividades de produção textual, nas quais os saberes a se construir são muito mais complexos, eles têm que se contentarem com indicações pouco precisas. Os autores fazem uma crítica, ao explicarem que tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente. Destacam, ainda, que as estratégias de ensino, que consistem em buscar intervenção no meio escolar, favorecem a mudança e levam os alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Devemos fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir; para isso são fundamentais as intervenções sociais, a ação recíproca dos alunos e, em particular, as intervenções formais da instituição escolar para organizar as aprendizagens do processo de apropriação dos gêneros.

Essa questão levantada por esses autores põe em evidência um aspecto importante na didática de produção textual: a intervenção junto aos textos dos alunos.

2.5 Intervenção: Formas e Instrumentos

Os PCN (BRASIL, 1998), ao tratarem do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa na escola, declaram que é uma prática resultante de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento.

O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem.

O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

De fato, esses elementos – aluno, conhecimento e mediação do professor – precisam ser inseridos em atividades organizadas em função de sua finalidade primeira, o ensino. Segundo Vygotsky (2010), a mediação, enquanto produção e circulação de sentidos, possibilita as aprendizagens que promovem o desenvolvimento dos sujeitos; de modo que é pela mediação do outro que nos apropriamos do conhecimento. Nessa mesma direção, Bakhtin (1997, p. 113) defende que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Nessa perspectiva, a mediação é uma variável determinante para as atividades de produção textual e, ainda que não seja a única forma de mediação, está diretamente associada à intervenção do professor que por sua vez, no cotidiano escolar, em geral, é sinônimo de “correção”, com função de avaliação, em seu sentido de atestar qualidade do texto. Em razão dessa visão, não podemos falar em uma intervenção pedagógica no real sentido do termo. Os PNC (BRASIL, 1998, P. 77) recomendam que “o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar”.

Acreditamos que nada adianta o professor planejar uma aula de produção textual, evidenciando as características do gênero, as condições de produção, as leituras prévias, se não incluir atividades de intervenção, com vistas à construção da competência da escrita. Dito isso, reiteramos uma das questões motivadoras desta

pesquisa: em que medida a realização das etapas de revisão e reescrita pode melhorar o desempenho dos alunos em produção textual? Nesse sentido, nossas investigações iniciais apontam que a leitura que o professor faz do texto do aluno deve gerar devolutivas claras e motivadoras, para isso, elaborar instrumentos que orientem o aprendiz a realizar as atividades de revisão e reescrita é imprescindível.

Instrumentos são meios, mentais ou físicos, de que dispomos para realizar as tarefas, para atingir algum fim, para dominar o ambiente e nosso próprio comportamento. Os instrumentos são inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Para Vygotsky (2010), a linguagem, a escrita, a aritmética são instrumentos básicos inventados pela humanidade. É a mediação do professor via instrumentos que fará o aluno analisar o texto devolvido com os apontamentos, que vão lhe mostrar a necessidade da reescrita. Nesse movimento de tomar os apontamentos do professor e dar a eles sua própria compreensão, o aluno estabelece um juízo de valor, que o leva ao amadurecimento no domínio da escrita. Dessa forma, professor e aluno, sujeitos da sala de aula, precisam se engajar em um processo interacional para que a prática do ensino de produção textual se transforme. Conforme Passarelli (2012, p. 80) “a interação professor-aluno é um aspecto determinante para a organização da situação didática”.

Nessa perspectiva, das práticas inerentes ao contexto escolar, a intervenção do professor para a realização das revisões e reescritas de textos pelos alunos é um aspecto que precisa de uma atenção especial, pois a instauração de um diálogo entre professor e aluno por meio do texto é uma condição fundamental no processo de produção textual. Seguramente, o grande benefício da intervenção do professor está em orientar o trabalho de produção textual, de maneira que leve o aluno a pensar sobre sua escrita e tomar decisões. A intervenção é um procedimento essencial, que possibilita monitorar as dificuldades e os avanços do aluno, sem esse retorno, não podemos falar em ensino de produção textual (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013).

Para facilitar esse procedimento, Dolz e Schneuwly (2004), dentro de uma concepção por eles denominada de interacionismo instrumental, defendem que, nas relações de ensino-aprendizagem, diferentes instrumentos podem ser usados para permitir transformação de comportamentos. Por exemplo, no processo de ensino da produção textual escrita, o professor, dominando as características do gênero, pode criar atividades sequenciadas, por meio de ferramentas/instrumentos diversos, para conduzir os processos de revisão/reescrita, objetivando que o aluno aprimore suas

capacidades de linguagem, necessárias para a produção do gênero. Nesse sentido, as sequências didáticas são exemplos de instrumentos que podem guiar as intervenções do professor.

Mafra e Barros (2017), a partir dos conceitos do interacionismo instrumental, afirmam que a aprendizagem é sempre mediada por instrumentos. Assim, em um trabalho sobre revisão, correção e mediação, Mafra e Barros (2017) apontam uma grade de controle, como ferramenta mediadora do processo de revisão/reescrita textual. O termo grade de controle usado por essas autoras recebe nomes variados: lista, ficha, grade de constatação, de revisão, de controle, de avaliação, porém o objetivo é único: servir como instrumento para o trabalho interventivo do professor, ao mesmo tempo que norteará a revisão/reescrita textual pelo aluno. Em outras palavras, trata-se de uma ficha com as principais características do gênero textual produzido. Essa grade pode assumir diferentes formas: lista de questões fechadas, abertas, com “SIM” ou “NÃO”, como opção de respostas; características para que o aluno identifique as que estão presentes no texto. Essa grade pode ser utilizada como ferramenta mediadora na atividade diagnóstica feita pelo professor na primeira produção textual do aluno ou nas atividades de revisão realizadas em versões posteriores. No caso de nossa pesquisa, a grade de controle foi em forma de perguntas sobre os elementos básicos dos gêneros produzidos nas atividades diagnósticas; foi usada pela professora-pesquisadora no momento da intervenção na versão inicial e pelos alunos para a reescrita da versão final.

Segundo Mafra e Barros (2017), a grade de controle é recomendada por Dolz e Schneuwly (2004) para o trabalho com sequências didáticas. Essa grade de controle simplifica o trabalho complexo que é o processo de revisão/reescrita. Além disso, essa ferramenta possibilita explicitar aos estudantes os aspectos ensinados e, conseqüentemente, que serão avaliados no seu texto. A função da grade de controle é, portanto, gerar a autonomia do aluno em relação à escrita do gênero em processo de ensino.

O uso de instrumentos para mediar o processo de produção textual é recomendado pelos PCN:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de

revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78-80).

Interpretadas as determinações desses documentos norteadores, temos a evidência de que o ensino da língua deve partir da interação professor-aluno, com vistas a munir o aprendiz da capacidade de auto avaliação, de ser crítico de sua própria escrita. A interação é o pressuposto básico ao se defender a ideia de ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor.

Como dissemos no início desta seção, a intervenção do professor remete aos conceitos de correção e avaliação, termos, em geral, tomados como sinônimos por muitos docentes quando o contexto é de produção textual. Todavia, entendemos, como Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), que são procedimentos distintos, que em conjunto permitem uma intervenção. A avaliação é um instrumento de interpretação, que compreende atos pedagógicos: busca informações, atestar qualidade, tomar decisões quanto à intervenção no processo de aprendizagem. Correção é confrontar um texto produzido à normas descritivas da língua, para a produção de versão em obediência àquelas normas, por isso, opera sobre segmentos, admitindo, em geral, uma única solução possível ou uma solução limitada estabelecida pela norma (ARAÚJO, 2004).

Mas a significação do termo correção não é consenso para os estudiosos, assumindo o sentido de intervenção em sentido amplo. Assim, para Conceição (2016, p.125), “a correção é um dos procedimentos didáticos mais importantes do processo de ensino de produção textual”. Contudo, a autora assevera que é também um dos “aspectos mais problemáticos para professores e para os escreventes em formação, que precisam se sentirem orientados eficazmente durante o processo de aprendizagem da escrita”, isso porque faltam critérios de referência para a correção textual.

Serafini (2001, p.107) afirma que “a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos. [...] Corrigir uma redação é uma operação complexa [...] A dificuldade nasce da falta de modelos de referência”, A estudiosa, identifica seis princípios básicos que podem conduzir a uma boa metodologia de correção de um texto:

- 1- A correção não pode ser ambígua: é preciso mostrar os erros de forma precisa;

- 2- Os erros devem ser reagrupados e catalogados: consiste em uma classificação dos erros.
- 3- O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas: o professor deve estimular a análise do texto corrigido;
- 4- Devem-se corrigir poucos erros em cada texto: a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros é limitada;
- 5- O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno: o professor precisa ter uma postura receptiva, aceitando sem preconceitos as ideias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo aluno.
- 6- A correção deve ser adequada à capacidade do aluno: o aluno muito criticado, pode se recusar a escrever (SERAFINI, 2001, p.108-112).

Serafini (2001), em seu livro “Como escrever textos”, reconhece três grandes tendências de correção de texto usadas pelos professores que podem conduzir uma reescrita:

-A correção indicativa, consiste em marcar junto à margem as palavras as frases e os períodos que apresentam algum erro ou não são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor, frequentemente, se limita a indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente, limitados a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

-A correção resolutiva, consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho; procura separar tudo o que é aceitável e interpreta as intenções do aluno; reescreve depois tais partes, fornecendo o texto correto. Neste caso, erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

-A correção classificatória, consiste na identificação dos erros através de uma classificação (se são de ordem sintática, de ortografia, de pontuação, dentre outras), utilizando um conjunto de símbolos - geralmente letras ou abreviaturas, que o aluno já conhece- escritos à margem do texto; essas letras funcionam como código de correção (SERAFINI, 2001, p.113-114).

A análise dessas formas de intervenção no texto do aluno revela que as três têm um traço comum: preocupação com a superfície textual. Nelas, está ausente o diálogo entre professor e aluno. Para a maioria dos professores, nas palavras de Ruiz (2015, p. 33), a intervenção ainda “tem o objetivo de chamar atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça-erros’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’, que são focalizados”.

Ruiz (2015, p. 47), além dessas três tendências apresentadas por Serafini (2001), identificou outra categoria de intervenção realizada por professores para corrigir os textos. A autora denominou de correção textual-interativa, caracterizada por comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno, no espaço pós-texto, na forma de pequenos “bilhetes”. Esses bilhetes, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da revisão pelo aluno e falar da correção do professor.

Para Ruiz (2015), a escrita de bilhetes textual-interativos, após o corpo textual, é um instrumento muito válido, especialmente quando desejamos apontar problemas de ordem global, relacionados ao conteúdo do texto. Os bilhetes se configuram como uma intervenção caracterizada pela “interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor”, altamente dialógica em termos bakhtinianos. Além de apontar erros, elogia o que foi feito ou cobra o que deveria ter sido feito. Em razão de nossos objetivos, adotamos a intervenção textual-interativa no formato de bilhetes, para conduzir os alunos à revisão e à reescrita dos textos, que constituem o corpus de nossa pesquisa.

Menegassi (1998) esclarece que os bilhetes precisam, para se tornar claros e eficazes, apresentar quatro componentes básicos:

- 1) Apresentação do problema a ser revisado;
- 2) Identificação da localização do problema [...];
- 3) Apresentação do contexto em que se encontra o problema;
- 4) Oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado (MENEGASSI, 1998, p. 200).

Diante do exposto, podemos dizer que não é simples, nem rápido levar professores e alunos a considerarem a escrita como um trabalho que envolve diversos processos desde o plano mental das ideias até a versão final do texto escrito no papel, mas é preciso defender essa ideia, informar tanto o professor que ensina, quanto ao aluno que deve aprender (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013).

Chegada ao fim desta exposição teórica, precisamos descrever o nosso percurso metodológico, que permitiu nossa aproximação com a realidade social, escolhida como objeto de estudo. A metodologia, segundo Minayo (2001), mais que uma descrição formal de métodos e técnicas a serem utilizadas, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico. Assim, no próximo capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155) “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Dessa forma, neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para realizar este estudo. Para isso, dividimos em cinco seções: denominadas: caracterização da pesquisa; campo de pesquisa; os sujeitos participantes; coleta de dados, em que descrevemos as atividades diagnósticas realizadas; e procedimentos para as análises.

Todas as atividades realizadas neste trabalho consideram a linguagem e o texto em uma perspectiva interacionista e a escrita como um processo/trabalho, na qual a revisão e a reescrita são constituintes da produção textual, o que significa que “tanto aquele que escreve como aquele para quem escrevemos são vistos como atores/construtores, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 34).

3.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando nosso objetivo geral de analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita, nosso estudo, quanto aos objetivos, é uma pesquisa de natureza descritiva, em conformidade com o conceito de Gil (2002, p. 42) “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Em acréscimo, evidenciamos que uma pesquisa descritiva reúne informações para efeito de análise e interpretação, proporcionando uma nova forma de olhar uma realidade já conhecida. No contexto educacional, é de grande valia, pois permite o professor-pesquisador obter novos conhecimentos para rever sua prática e melhorar seu desempenho profissional.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizamos uma pesquisa de campo, pois foi desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado pela professora pesquisadora em sala de aula, para captar as explicações e

interpretações dos alunos participantes. Para Gil (2002, p.53), na pesquisa de campo, “estuda-se um grupo ressaltando a interação entre seus componentes, priorizando técnicas de observação direta”; para isso “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Em Marconi e Lakatos (2003, p. 186), lemos que a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

Quanto à análise de dados, optamos pela abordagem qualitativo-interpretativa pela possibilidade de atender às questões de estudo de sala de aula, conforme pontua Gil (2002), permitindo uma relação dinâmica de interação entre o pesquisador e sujeitos informantes que não podem ser traduzidos por meio de números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados para a realidade se constituem em análises que questionam, explicam e buscam meios de intervir nessa realidade. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-34) “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A autora ainda observa que “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

No que se refere à natureza, é uma pesquisa aplicada, pois objetiva a produção de conhecimentos que tenham uma aplicação prática, que busca diminuir problemas específicos na realidade pesquisada; em nosso caso, as dificuldades em produção textual dos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2003, p. 154) “caracteriza-se pelo seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”.

Em relação aos instrumentos para a obtenção de dados, realizamos duas atividades diagnósticas: produções textuais com os gêneros conto maravilhoso e relato pessoal, propostas no livro didático dos alunos.

3.2 Campo da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual da zona urbana de Parnaíba-PI, escolhida em virtude de ser o local de trabalho da

pesquisadora. Nessa unidade de ensino é ofertada educação básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo registrado, no ano de 2018, matrícula de duzentos e noventa e sete alunos, distribuídos em dez turmas, sendo quatro turmas no turno manhã e seis no turno tarde.

A gestão escolar é formada por um diretor e um coordenador pedagógico. A parte administrativa é formada por um secretário; um auxiliar de secretaria; dois professores remanejados, responsáveis pela biblioteca; um vigia; dois auxiliares de serviços gerais e uma merendeira. O corpo docente conta com trinta e dois professores, sendo vinte e um efetivos e onze seletistas (professores contratados temporariamente por teste seletivo); dentre esses, dois são da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se revezam para atender os dois turnos de funcionamento da escola.

Quanto à estrutura física, a escola possui seis salas de aula, uma sala de biblioteca, uma sala para a diretoria, uma sala para os professores e coordenadora, uma secretaria, uma sala depósito, uma cantina, três banheiros, dos quais, dois são para alunos e um para os funcionários; um pátio e uma quadra de esportes sem cobertura. A escola não é climatizada, todas as salas têm ventiladores e quadros de acrílico. O acesso à internet é limitado a poucas salas. Em relação a equipamentos, a escola possui uma televisão, três impressoras sem funcionar, dois datas-show, uma caixa de som e um microfone.

Fundada em 1964, fisicamente estava malcuidada, passou por uma pintura no segundo bimestre de 2018. Administrativamente, houve sucessivas trocas de gestores; enfrenta dificuldades por falta de recursos, bloqueados em razão da não prestação de contas. Em 2017, registrou trezentos e quarenta e sete matrículas, o que evidencia uma diminuição do número de matrículas. A respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, a escola teve, em 2015, nota 3.8, abaixo da meta, que era 4.0; não pontuou no exame de 2017 (BRASIL, 2018).

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, na qual a professora/pesquisadora leciona no turno vespertino, composta por 37 alunos, com faixa etária entre onze e quatorze anos, sendo dezoito meninos e dezenove meninas. Desse conjunto, nove estão repetindo o 6º ano.

Como características socioeconômicas, segundo as fichas de matrícula, observamos que são crianças e adolescentes, cujos pais têm ensino fundamental, poucos concluíram o ensino médio; oriundos, na maioria, de bairros distantes da escola, por isso, fazem uso de transporte escolar. Segundo informação da secretária da escola, cinquenta por cento dos alunos recebem benefício do Programa Bolsa Família, podendo, assim, serem considerados pertencentes a famílias de baixa renda.

A turma foi selecionada, em razão da constatação das dificuldades dos alunos em produção textual; e, ainda, porque o 6º ano é um ano divisor entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, momento interessante para se investigar a competência em produção textual de um aluno.

Por envolver seres humanos, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, do qual recebeu aprovação, através do Parecer Consubstanciado CAEE: 79663717.9.0000.5209.

3.4 Coleta de Dados

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem que começar com negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. No presente estudo, a pesquisadora é professora lotada na escola selecionada e ministra, regularmente, aulas de língua portuguesa na turma de 6º ano, cujos alunos serão participantes da pesquisa.

A realização da pesquisa foi informada à direção da escola, que forneceu uma declaração (ANEXO A), dando ciência e autorizando a realização da pesquisa. Como providências necessárias para atender às exigências formais de qualquer pesquisa, que envolve seres humanos, em reunião com os pais, explicamos a pesquisa e pedimos a autorização através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A) dos responsáveis legais dos alunos menores. Da mesma forma, pedimos aos alunos que assinassem o Termo de Assentimento (APÊNDICE B), manifestando anuência em participar de forma livre e voluntária da pesquisa.

A coleta de dados é, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 165), a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas

selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. Nesse sentido, desenvolvemos duas atividades diagnósticas: 1- produção textual de um conto maravilhoso; 2- produção textual de relato pessoal; estas produções foram realizadas a partir de propostas apresentadas no livro didático dos alunos.

A escolha desses gêneros, como já foi dito, encontra justificativa, principalmente, por constarem no livro didático dos alunos, não haveria, assim, acréscimo de conteúdo, nem gasto com material. Outra razão, nestes gêneros, é predominante a sequência narrativa, cuja estrutura e elementos são adquiridos pelas crianças, na versão oral, por volta dos 4 e 5 anos, e as emoções geradas por uma narrativa agradam leitores iniciantes, o que, conseqüentemente, facilita a compreensão e a escrita dos gêneros com essa sequência textual (SIM-SIM, 2007). O desenvolvimento das atividades ocorreu entre os meses de abril a agosto de 2018, em um total de vinte aulas de cinquenta minutos cada, em dias e horários regulares da disciplina Língua Portuguesa, atividades que passamos a detalhar.

3.4.1 As produções textuais

Para que os dados coletados representassem, o máximo possível, a realidade da rotina das aulas e das atitudes dos alunos, não falamos, antes das atividades de produção, que esta ou aquela seria selecionada para a pesquisa. As aulas seguiram sua sequência regular, conforme os conteúdos planejados para os meses escolhidos para a coleta.

Dessa forma, as atividades de produção textual foram antecedidas por atividades de leitura, estudo do texto: interpretação, compreensão e linguagem do gênero, apresentadas nessa sequência na unidade de estudo do livro didático⁴ dos alunos. Quanto à proposta, na seção “Produção de texto”, o livro traz duas subseções: 1- as características do gênero lido e interpretado; 2- a proposta de produção do mesmo gênero, com comandos de planejamento, de revisão e de reescrita do texto. Todos esses passos foram lidos e explicados para os alunos, tanto na produção do conto maravilhoso como do relato pessoal.

Quanto às condições de produção e recepção dos textos, Geraldi (1997) destaca que, ao produzir um texto, oral ou escrito, o desempenho do aluno será maior

⁴ CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 6º ano: Ensino Fundamental, 9ª. edição reformulada. - São Paulo: Saraiva, 2015.

se for possibilitado uma relação interlocutiva em que são fornecidas a ele as condições necessárias à produção de um texto. Nesse sentido, aproveitando que o livro didático, ao final de cada unidade de estudo, apresentava uma seção chamada “Intervalo”, que sugeria projetos para expor os textos produzidos, e como nos propusemos, o máximo possível, seguir a metodologia do livro, as produções foram inseridas nesse contexto de produção.

Para o conto maravilhoso e o relato pessoal, gêneros escolhidos para a coleta de dados, a sugestão do livro didático era fazer uma coletânea para uma exposição na escola.

Cada produção foi realizada em duas etapas, que corresponderam às duas versões de cada gênero; o primeiro produzido foi o conto maravilhoso. Os alunos, como solicitado, fizeram um rascunho do que iam escrever, depois, fizeram uma revisão individual (MENEGASSI, 1998); em seguida, passaram a limpo o texto, que foi recebido pela professora. Assim, tínhamos à versão inicial do conto, para ser lida e realizar o processo de intervenção. Encerrando-se, dessa forma, a primeira parte da produção do conto.

Cabe dizer que as atividades diagnósticas, inclusive as versões de cada gênero, não foram realizadas de forma seguida. Foram intercaladas por estudos e exercícios gramaticais, avaliações, leituras extras. Por isso, a segunda parte, a revisão e a reescrita do conto, a ser realizada pelo aluno, depois de nossa leitura como professora, que deu origem a uma intervenção, aconteceu dias depois.

De posse da versão inicial dos contos, procedemos à leitura e, em um primeiro contato, notamos as dificuldades dos alunos com a escrita; a sucessão dos fatos narrados seguiam um contínuo próximo da oralidade, com presença mínima de pontuação; por isso, além da intervenção do tipo textual-interativo (RUIZ, 2015), por meio dos bilhetes⁵ escritos com orientações e sugestões, fizemos indicações no corpo dos textos, acerca de pontuação nos diálogos, paragrafação e uso de letras maiúscula. Elaboramos, ainda, uma grade de controle (MAFRA e BARROS, 2017), que orientou a professora-pesquisadora na intervenção na versão inicial e os alunos no momento da reescrita da versão final.

Nos quadros 01 e 02, apresentamos as grades de controle, que foram distribuídas para os alunos, seguidas de comentários por ocasião das atividades de

⁵ Transcritos no capítulo de análise dos dados.

revisão e reescrita dos gêneros, respectivamente.

QUADRO 01: Grade de Controle Conto Maravilhoso

- 1.O enredo do texto está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de sentido?
- 2.São usadas palavras para unir as frases? São feitas substituições de palavras para evitar repetições desnecessárias?
- 3.Há descrições que prendem atenção do leitor e o fazem imaginar as cenas?
- 4.É preciso excluir algo do texto? É preciso acrescentar algo no texto?
- 5.O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero?
- 6.O texto está dividido em parágrafos? Tem título? Há pontuação?
- 7.O texto apresenta uma sequência: situação inicial, complicação/conflito, ações, resolução e o desfecho?
- 8.Nos primeiros parágrafos, há a apresentação dos personagens; herói ou heroína em seu ambiente familiar; o vilão e o problema a ser resolvido?
- 9.A narrativa acontece em castelos, florestas, montanhas?
- 10.O conto apresenta marcas de indeterminação temporal, “Era uma vez...”?
- 11.Estão presentes os elementos da narrativa (narrador, enredo, personagem, tempo, espaço)?
- 12.O conto está em 3ª pessoa?
- 13.O conteúdo fala de ações de um herói, pessoa humilde, que passa por conflitos, provações e triunfa ao conquistar riqueza e poder?
- 14.O conto tem a presença do “objeto mágico”, que permite ao herói (ou heroína) a realização de tarefas difíceis ou impossíveis?

Fonte: Adaptado de Mafra e Barros (2017).

QUADRO 02: Grade de Controle – Relato Pessoal

- 1.O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero?
- 2.O título está adequado aos fatos relatados? Mobiliza o leitor para a leitura?
- 3.Estão presentes os elementos da narrativa (personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho)?
- 4.O texto apresenta pontuação, paragrafação? A ortografia e a acentuação das palavras estão adequadas?
- 5.O conteúdo é uma experiência vivida? É subjetivo? Há sequência de acontecimentos marcantes da vida do narrador?

6. Tem uma contextualização, indicando o tempo e o espaço onde aconteceram os fatos?
7. As ações seguem uma sequência temporal?
8. Há impressões e reflexões sobre o fato relatado?
9. O relato está em 1ª pessoa?
10. Foram usadas expressões para indicar o tempo e o lugar?
11. O relato apresenta trechos descrevendo a paisagem e as pessoas?
12. O relato responde às perguntas: o quê? quem? quando? onde? como? por quê?
13. Há um encerramento, no qual o relator avalia os efeitos das ações relatadas em sua vida e na dos envolvidos?

Fonte: Adaptado de Mafra e Barros (2017).

É preciso dizer que o uso dessas grades de controle, elaboradas a partir do modelo didático do gênero, é uma ferramenta de mediação para conduzir os alunos nos processos de revisão e reescrita, pois esquematiza as dimensões ensináveis do gênero, instrumentaliza o aluno para se auto avaliar, fazê-lo se deslocar da posição de autor para a de leitor de seu próprio texto e, com isso, aumentar, gradativamente, sua competência em produção textual (MAFRA e BARROS, 2017). Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1997, p. 48) definem “Um escritor competente é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso ou incompleto. Ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”.

Realizados esses instrumentos, os textos com os bilhetes foram devolvidos aos alunos, que foram orientados a ler os bilhetes com bastante atenção, reler o próprio texto e observar as indicações, confrontar texto e grade de controle, para depois reescrever o conto.

É interessante relatar a reação dos alunos ao receberem os textos com os bilhetes em anexo e a ficha com a grade de controle. Demonstraram surpresa com o conteúdo do bilhete, tiraram dúvidas; a pergunta mais frequente foi se era para fazer de novo o texto. Ao final dessa interação, tínhamos a versão reescrita; concluindo, desse modo, a segunda parte da produção do conto.

Em relação à produção do relato pessoal, seguimos as mesmas etapas e procedimentos para obtenção da versão inicial e versão reescrita. Essa última atividade diagnóstica aconteceu em agosto, ou seja, meses depois da produção do conto, produzido em abril e maio, inclusive outras produções foram feitas nesse

intervalo temporal. Observamos, ainda, que não fizemos mais apontamentos no corpo dos textos, indicando ausência de paragrafação, pontuação e uso de letras maiúscula.

Com os dados coletados, fizemos uma seleção das atividades, relacionando ao número de alunos, conforme podemos visualizar no quadro 03, a seguir:

QUADRO 03: Quantidade de alunos por atividades diagnósticas

Atividades diagnósticas		Número de alunos que realizaram
Conto	Versão inicial	35
	Versão reescrita	29
Relato Pessoal	Versão inicial	26
	Versão reescrita	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O quadro mostra que, embora as atividades diagnósticas tenham sido dirigidas para os 37 alunos da turma, nem todos os alunos realizaram as atividades, em razão das faltas de alguns nos dias das aplicações ou mesmo estando presentes não fizeram.

Por essa razão, definimos como critério para seleção dos textos, o aluno ter realizado, integralmente, as duas atividades diagnósticas, incluindo as duas versões de cada produção textual. Além disso, o aluno e o responsável ter concordado em participar da pesquisa, assinando os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, respectivamente.

A amostra de uma pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 163), “é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Dessa forma, dez alunos atenderam aos critérios, ficando o *corpus* da pesquisa constituído por 40 (quarenta) textos, sendo dez pares de contos maravilhosos (versões inicial e reescrita) e dez pares de relatos pessoais (versões inicial e reescrita), ou seja, duas versões de cada gênero, por aluno.

Definido o *corpus* da pesquisa, era necessário determinar como seriam feitas as análises, aspecto do qual nos ocupamos na seção seguinte.

3.5 Procedimentos para as Análises

Orientados pelos objetivos da pesquisa e com fundamento nos pressupostos teóricos reunidos acerca de texto, escrita, gênero textual, intervenção pedagógica e a

relação desses conceitos para o ensino de produção textual, elegemos para a análise das produções três categorias: 1- aspectos de textualidade: coesão, coerência; 2- os elementos básicos do gênero textual: conteúdo temático, estrutura e estilo; 3- realização das sugestões do professor.

Nas análises, priorizamos os princípios e pressupostos atuais que orientam os processos de ensino-aprendizagem de língua, que privilegiam sua natureza interativa. Nesse contexto, ganham destaque “as práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2017, p, 69); ao mesmo tempo, condicionados pelos dados contextuais dos sujeitos da pesquisa, alunos de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública com muitas dificuldades na escrita. Não é objeto de nossas análises problemas relativos à ortografia, à concordância, não que essas inadequações sejam irrelevantes em uma produção textual, mas é necessário atribuir-lhe seu devido lugar, como defendem Dolz e Schneuwly (2004, p. 99) “de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais”.

Sabemos que, dependendo da quantidade e o grau dos desvios à norma padrão, eles podem comprometer e muito a construção do sentido de um texto; contudo nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p. 99) “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual”. Nossa reflexão a respeito dos textos dos alunos pretende descrever e analisar os aspectos de textualidade, os indícios que o aluno, usando a modalidade escrita, tentou estabelecer uma interlocução, posição que investiga a coesão entre as frases, a coerência do conteúdo, a relação tema/texto, as características dos gêneros textual, a sequência textual, a organização geral do texto.

As produções foram digitadas, reproduzindo fielmente a escrita dos alunos, incluindo a paragrafação, pontuação e aspectos ortográficos. São apresentadas por pares de versões com o bilhete orientador. Analisamos, primeiro, as versões do conto maravilhoso, seguidas das versões do relato pessoal. Para garantir o anonimato das produções, a identificação foi feita pela letra A (aluno) seguida por um número de 1 a 10, por exemplo: A1: Versão inicial e A1: Versão reescrita; A2: Versão inicial e A2: Versão reescrita; e assim sucessivamente. De modo semelhante, identificamos as versões do relato pessoal.

Para seguirmos para as análises, evocamos uma observação de Costa Val (2006), com a qual concordamos, de que na análise de textos de alunos, embora

balizada por critérios definidos, não é possível qualquer tabela objetiva para medir a textualidade das produções. A descrição, a interpretação ou qualquer julgamento realizado, passam pela percepção subjetiva da pesquisadora como leitora. Dessa forma, estabelecemos, com base em Costa e Foltram (2016), uma classificação dos textos em três níveis: bom, regular e insuficiente. Será caracterizado como “Bom” o texto que atende adequadamente à proposta do gênero, apresentando articulação coesiva satisfatória, uma continuidade lógica, evidenciadas por uma precisão expressiva, uma organização e uma linguagem elaborada, que permitem o leitor construir sentido. Será classificado como “Regular” o texto que atende parcialmente à proposta do gênero, apresenta alguns mecanismos coesivos, certa continuidade, uma organização e uma linguagem regulares; e considerado “Insuficiente” o texto que atende minimamente ou não atende à proposta do gênero, poucos ou ausência de recursos coesivos, apresenta problemas de organização e legibilidade, insuficiência de informações, impossibilitando uma leitura regular e a construção do sentido.

Estabelecidos esses parâmetros, passaremos às análises, conteúdo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio de duas atividades diagnósticas: produções textuais de um conto maravilhoso e de um relato pessoal; e uma proposta de intervenção, elaborada a partir das dificuldades observadas nas análises. Por isso, está dividido em três seções: na primeira, analisamos as versões do conto maravilhoso; na segunda, analisamos as versões do relato pessoal; por fim, na terceira seção, apresentamos a proposta de intervenção. As análises têm a finalidade de comprovar a validade das assertivas: o desempenho dos alunos em produção textual melhora com as etapas de revisão e reescrita realizadas a partir de uma intervenção, que evidencie aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero produzido. E ainda, intervenção textual-interativa, via bilhete, favorece a realização das sugestões do professor pelos alunos.

Nossa pesquisa, quanto à análise dos dados, configura-se por uma abordagem qualitativo-interpretativa, o que significa dizer que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados se constituem em análises que questionam, explicam e buscam meios de intervir na realidade investigada. Para Marconi e Lakatos (2003), a análise (ou explicação) é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. O pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho, a fim de conseguir respostas às suas indagações. A interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.

Como o *corpus* desta pesquisa é constituído por textos escritos por alunos em ambiente escolar, é importante pensar nas colocações de Antunes (2010, p.13) para quem a análise de textos é um labirinto, tamanha a complexidade das questões textuais. Para essa autora, o essencial é “fazer análises de textos centradas em elementos que, de fato, são determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional”. Assim, como já dissemos no capítulo anterior, nossas categorias de análise são três: 1- aspectos de textualidade: coesão, coerência; 2- os elementos básicos do gênero textual: conteúdo temático, estrutura e estilo; 3- realização das sugestões do professor.

Quanto aos aspectos de textualidade, à luz de Antunes (2010), Costa Val (2006), Koch (2009; 2010), Koch e Elias (2015) e Marcuschi (2008), investigamos a coesão e a coerência. Para isso, retomamos, aqui, conceitos básicos para a

compreensão dessas propriedades. Coesão concerne “aos processos de sequencialização, que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2010, p 13). A coesão diz respeito “aos modos e recursos de ligação, de encadeamento, entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos) do texto” (ANTUNES, 2010, p. 35). As unidades linguísticas que marcam operações de conexão e de segmentação na superfície textual são os organizadores textuais (conjunções, articuladores e sinais de pontuação).

A coerência é, segundo Koch (2009, p. 49), “resultante de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e sociocultural”. A autora ainda explica que a coerência não está no texto, ela é construída a partir dele, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves que orientam o leitor na construção de sentido. Segundo Marcuschi (2008), a coerência é um princípio interpretativo e não uma propriedade imanente ao texto. Quando entendemos um texto, oral ou escrito, é porque conseguimos atribuir coerência a esse texto, isto é, ativamos conhecimentos que veiculam sentidos ao texto. A coerência tem a ver com as ideias do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo. Por exemplo, as relações de causa/consequência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão / exclusão (COSTA VAL, 2004).

Para a análise dos elementos básicos do gênero, tomamos por base Bakhtin (2011): o conteúdo temático, o estilo e sua construção composicional. Os PCN (BRASIL, 1998) explicam que o conteúdo temático corresponde ao que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional é a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo são as configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto.

Quanto à realização das sugestões do professor, baseamo-nos em Menegassi (1998), para quem existem cinco possibilidades: a) aceitar a sugestão do professor; b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente; c) aceitar a sugestão e ir além, fazendo reformulações além das sugeridas; d) apresentar reformulações além das sugeridas; e) não aceitar as sugestões, ignorando-as ou não as acatar por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu texto.

4.1 Análise das Versões do Conto Maravilhoso


Para melhor compreensão, reproduzimos, a seguir, a proposta de produção do livro didático.

FIGURA 01: Proposta de produção textual do conto maravilhoso

AGORA É A SUA VEZ ▶

Há, a seguir, três propostas de produção de textos. Conforme a orientação de seu professor, produza os contos maravilhosos individualmente ou em grupo. Eles serão publicados depois em um livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, planejarem e escreverem um conto maravilhoso. Vocês podem produzir dois tipos de conto:
 - Uma história tradicional, ocorrida no passado, com as típicas personagens de contos maravilhosos.
 - Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esqueitista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo das baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham um feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por uma moto aquática, etc.
2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções da proposta anterior.
3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.



Everett Collection/Keystone Brasil

Fonte: Cereja (2015, p.21)

As versões do conto maravilhoso podem ser observadas nos quadros numerados de 04 a 23. Para maior compreensão das análises, transcrevemos também o bilhete orientador. Cada aluno foi identificado pela letra A (aluno) seguida de numerais de 1 a 10.

A seguir, analisamos os pares de versões do conto maravilhoso, por aluno, à luz das categorias de análise.

QUADRO 04: A1- Versão inicial

O super Heroi

1	<i>Era uma vez um super heroi estava a procu</i>
2	<i>ra de um magico muito poderoso o super heroi prom</i>
3	<i>eteu a toda a cidade que e a pegar o magico tem poderes</i>
4	<i>muitos fortes mais o super heroi não muito forte</i>
5	<i>para enfrentar o magico o magico planejava acabar</i>
6	<i>com toda a cidade e o super heroi ficou muito preocu</i>
7	<i>pado ele teve qui pedir ajuda para um super heroi</i>
8	<i>muito forte ele pediu ajuda para o supermen.</i>
9	<i>Eles lutaram muito com o magico eles</i>
10	<i>usaram todas os seus poderes para derrotar</i>
11	<i>eles ja estavam muito machucados nem um poder</i>
12	<i>deles pegava no magico o magico jogou uma bola</i>
13	<i>de fogo muito grande para destruir a cidade mas</i>
14	<i>o supermen pegou a bola de fogo e levou para o</i>
15	<i>espaço supermen voltou muito machucado o super</i>
16	<i>heroi levou o supermen para o hospital o super</i>
17	<i>heroi conseguiu derota o magico e super heroi continuo</i>
18	<i>a sua missão.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A1.

A leitura dessa versão inicial do A1 mostra que ele escolheu a opção 2 da proposta, que sugeria a escrita de um conto que envolvesse personagens de diferentes contos, o que fez parcialmente, visto que não introduziu personagens típicos dos contos maravilhosos, não há presença de elemento mágico. O aluno em uma evidente inspiração nos filmes de super-heróis de cinema, produziu uma narrativa com muita ação e pouca caracterização dos personagens e do ambiente. A expressão inicial “Era uma vez” demonstra o entendimento do A1 sobre a forma tradicional de começar os contos maravilhosos, porém não faz qualquer outra referência que lembre a temática ou a linguagem do gênero. Emprega poucos recursos coesivos, há frase incompleta (linha 03), a leitura é prejudicada pela falta de pontuação. Em síntese, trata-se de um texto que pode ser considerado insuficiente em face da produção proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A1,
 Que bom que você escreveu! Mas é preciso melhorar.
 Por que o mágico queria acabar com a cidade? Explique.
 Crie mais detalhes. Como era a cidade? E a população? Crie diálogo entre as personagens.
 E príncipes e bruxas?
 O leitor precisa imaginar as personagens, suas ações, sentir seus medos e alegrias.
 E a pontuação?
 Seu texto tem dois parágrafos com frases seguidas sem ponto, sem vírgula. Existe frase incompleta, linha 03.
 Revise e reescreva!
 Profa.17/04/2018.

QUADRO 05: A1- Versão reescrita

O Super herói

1	<i>Era uma vez um super heroi a procura de um</i>
2	<i>magico muito pirigoso. O super heroi prometeu a cidade que</i>
3	<i>vai pegar esse magico e acabar com ele mais so que o</i>
4	<i>Magico tem poderes fortes o super herói não tinha muitos</i>
5	<i>poderes para enfrentalo. O magico disse que vai destoi todo</i>
6	<i>o planeta mais super herói disse que não vai deixa ele destroi</i>
7	<i>o planeta mais so qui os poderes do super heroi</i>
8	<i>não e a dar pra infrentar o magico mais ainda sim e a lutar</i>
9	<i>com o magico.</i>
10	<i>Ele brigou muito com o magico ele o</i>
11	<i>super herói usou todos os seus poderes o magico aproveitou</i>
12	<i>acabar logo com todo o planeta super heroi precisava de</i>
13	<i>ajuda todo o planeta deu energia para o super hero. O</i>
14	<i>super heroi conseguiu derotar o magico e salvar o planeta</i>
15	<i>todos bateram balmas para o super heroi ele disse adeus</i>
16	<i>a todo o planeta.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A1.

A versão reescrita revela alterações que apontam que o A1 realizou uma revisão de sua produção e fez operações de reestruturação do texto. Operações linguísticas como adição, supressão substituição e deslocamento (MENEGASSI, 1998).

Com relação à primeira categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – identificamos o aumento de coesão referencial por pronomes como em “acabar com **ele**” (linha 03); “enfrentalo” (linha 05); “**ele**”, (linha 10); de coesão sequencial pelo uso de conectivos em períodos compostos como “o mágico disse que ...” (linha 05), “...não e a dar para infrentar o mágico mais (mas) ainda sim e a lutar ...” (linha 08). Esses processos de coesão, conforme Marcuschi (2008), dão conta da estruturação da sequência do texto. Além disso, vemos na versão reescrita a presença de pontuação, que corrobora para a compreensão do texto.

No que concerne à coerência, recorremos a Marcuschi (2008), para quem essa propriedade é resultado de uma série de atos enunciativos, que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo. Nesse entender, podemos dizer que o A1, ao reescrever, estabeleceu mais relações de sentido. Sua narrativa tem uma unidade temática que leva o leitor a acompanhar as ações do super-herói; temos uma sequência de começo, meio e fim. A presença de dois protagonistas na versão inicial, que poderia parecer confuso aos olhos do leitor, foi eliminado na reescrita, deixando no conto a ideia de um herói contra um vilão. Para melhor atribuir coerência a um texto, precisamos entender como diz Koch e Elias

(2015, p. 214) que “a coerência precisa ser tratada para além do que o texto nos revela em sua materialidade linguística explicitamente constituída.”

Na segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – constatamos que as produções do A1, tanto a inicial quanto a reescrita, apresentam, parcialmente, esses elementos. No conteúdo, ao reescrever, fez algumas alterações, há luta entre herói e o vilão. Ao final, o herói derrota o vilão e recebe reconhecimento; contudo não estão presentes na narrativa personagens como reis, rainhas, príncipes, princesas, bruxas, gigantes e objetos mágicos. Quanto à estrutura, o aluno agrupou as ideias em dois parágrafos, desenvolvendo de forma parcial o protótipo mínimo da sequência narrativa- situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 2009). Quanto ao estilo, o A1 fez uma narrativa iniciada com expressão de indeterminação temporal “Era uma vez”, em 3ª pessoa do singular, com verbos no passado, como se observa em “O super-herói prometeu a cidade que vai pegar esse magico” (linhas 02 e 03).

Em relação à realização das sugestões do professor, o aluno atendeu, parcialmente, às sugestões, alterando a pontuação; verificamos três ocorrências de ponto final, que não observávamos na versão inicial. As frases estão completas; contudo não criou diálogos, não acrescentou mais detalhes à cidade, fez referência à população ao dizer “todos bateram palmas” (linha 15). Como bem disse Menegassi (1998), o processo de revisar a partir dos comentários do professor pode desencadear novas ideias que contribuem para a construção do texto. O aluno que atenta aos comentários muitas vezes acaba por extrapolá-los, indo além das sugestões oferecidas, como notamos na substituição do adjetivo “poderoso” por “pirigoso” (linha 02); de “cidade” por “planeta”; retirou o personagem *superman* e da bola de fogo.

Considerando a análise das duas versões, podemos afirmar que a versão reescrita revela uma organização, uma continuidade maior que a versão inicial; permitindo uma leitura mais fluente, uma melhor compreensão. O A1, ainda que minimamente, avançou na construção da textualidade de seu conto, que se aproxima de uma produção regular, como lemos em Koch (2010, p. 11), “é um texto, não apenas uma soma ou sequência de frases isoladas.”

QUADRO 06: A2 - Versão inicial

Ana e os Seus desejos

1	<i>Era uma vez uma menina que se chama Ana.</i>
---	---

2	Ana tem 18 anos uma menina muito delicada, Bonita,
3	carinhosa. ela morava numa caBana caino os Pedacos
4	todas as noites Ana fazia Pedidos. O Sonho de Ana
5	e vira uma princesa os pais de Ana não tinha
6	condições Para compra alimento então os pais de Ana
7	Pediu Para ela e la no castelo Pedir alimento
8	Ana calço seus lindos Sapatos que ganhou de
9	Sua vó vestiu uma jaqueta e seguiu em
10	frente Chegando no castelo bateu na porta Quem
11	abriu foi a Rainha com toda gentileza levou
12	ela até a cozinha e entregou alimento para
13	ela muito grata saiu sorrindo até
14	a Porta virou o Rosto e viu o Principe quando
15	viu o Principe ficou apaixonada chega não
16	Piscava o olho eles combinaram de se encontro
17	no castelo sexta-feira e se encontram
18	viraram namorados e o príncipe pediu Pra
19	Se casar ela aceito e viveram felizes Para
20	Sempre.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A2.

A leitura da versão inicial do A2 mostra que ele escolheu a opção 3 da proposta, que dava liberdade para criar o conto maravilhoso. O aluno desenvolveu uma narrativa que remete, de forma geral, à temática de um conto maravilhoso, apresentando uma família pobre, uma menina que sonha em ser princesa, o príncipe, o castelo. O A2 se esquece de imaginar a personagem vilã, a bruxa, assim não cria obstáculos, não tem conflito, ninguém se opõe. O conto, ao modelo tradicional, começa com expressão “Era uma vez” e finaliza com o “Felizes para sempre”. O texto apresenta elementos coesivos, como “que” (linha 01), “ela” (linha 03), “então” (linha 06), “quando” (linha 14), uso repetido da conjunção “e”. Quanto à organização estrutural, são vinte linhas de narrativa, períodos longos, com quase ausência de pontuação e sem paragrafação. Em alguns trechos como “para ela e la no castelo” (linha 07), há desvios sérios da norma padrão (para ela ir lá no castelo), inadequações que comprometem uma compreensão imediata. Diante das observações, é uma produção insuficiente, pois reúne, minimamente, os aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero solicitado. Segue a intervenção via bilhete.

A2,
 Você se empenhou em escrever, parabéns!
 Seu texto pode melhorar.
 Seu conto pode ganhar um elemento mágico, que ajude o príncipe a vencer os obstáculos.
 Escreva detalhes. Como era o castelo? O príncipe? A rainha? Ninguém foi contra o namoro? Não há conflito? Não há vilão?
 Divida seu texto em parágrafos, conforme a sequência dos fatos; veja a pontuação, as frases estão seguidas sem ponto, sem vírgula.
 Revise e reescreva!
 Profa.17/04/2018.

QUADRO 07: A2 - Versão reescrita

Ana e os seus desejos

1	<i>Era uma vez uma menina que se chama Ana.</i>
2	<i>Ana é muito bonita, delicada, muito de bem com</i>
3	<i>a vida. ela morava numa cabana caino os</i>
4	<i>Pedaços.</i>
5	<i>todas as noites Ana fazia Pedidos. O Sonho de Ana</i>
6	<i>era vira uma princesa. Os pais de Ana não tinham</i>
7	<i>condição Para compra alimento. Então os pais de Ana</i>
8	<i>Pediram Para ela e la no castelo Pedir alimento.</i>
9	<i>Ana calço seus lindos Sapatos que ganhou de sua</i>
10	<i>vó, vestiu uma jaqueta e seguiu em frente.</i>
11	<i>Chegando no castelo bateu na porta. Quem abriu</i>
12	<i>foi a Rainha com toda gentileza levou ela até a</i>
13	<i>cozinha e entregou alimento para ela. Muito</i>
14	<i>grata saiu sorrindo até a porta virou o Rosto e</i>
15	<i>Viu o belo Rapaz. Quando viu o</i>
16	<i>Príncipe ficou apaixonada. chega não Piscava o</i>
17	<i>olho. Eles combinaram de se encontrar no castelo</i>
18	<i>Sexta-feira. E se encontraram. O Jovem</i>
19	<i>Pediu Pra se casar. Ela aceito e viveram felizes</i>
20	<i>Para Sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A2.

A versão reescrita do A2 é uma reescrita literal, pois não houve alterações importantes em comparação ao enredo da versão inicial. No que diz respeito à primeira categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – podemos identificar quase os mesmos mecanismos de coesão da versão inicial: “que” (linha 01), “ela” (linha 03) e “eles” (linha 17); “então” (linha 07) e “quando” (linha 15), estabelecendo relações de conclusão e tempo. Além desses elementos, o A2, em uma remissão lexical, substitui “príncipe” por “belo rapaz” e por “o jovem” (linhas 15 e 18, respectivamente); essa forma de coesão, para Koch (2010, p. 30) “além de trazer instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos”. A presença de pontuação na versão reescrita contribui para a continuidade do texto, marcando a organização do discurso, o que permite uma compreensão mais rápida da narrativa.

Quanto ao plano da coerência, no entender de Koch e Elias (2015, p. 184), para um texto ser coerente, “é preciso apresentar a continuidade [...] pode-se sinalizar essa continuidade por meio da paragrafação”. Ao reescrever, o A2 segmentou o conto em três parágrafos, unidos pela unidade temática, adequada à situação comunicativa, permitindo ao leitor seguir as ações dos personagens que evidenciam um começo, meio e fim.

No tocante à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – a produção do A2 apresenta a história de uma menina que deseja ser princesa, que encontra um príncipe, apaixonam-se, casam-se e são felizes para sempre. É uma narrativa com presença parcial dos elementos de um conto maravilhoso, ainda, assim, podemos situá-la pertencente a esse gênero. Quanto à estrutura, o aluno, com a reescrita, segmentou o texto, favorecendo a articulação do protótipo mínimo das três fases: situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 2009). Quanto ao estilo, o A2 faz uma narrativa iniciada por “Era uma vez”, evidenciando a indeterminação temporal, narra em 3ª pessoa do singular. Embora empregue, equivocadamente, verbos no tempo presente nas primeiras linhas do texto, “que se chama Ana” (linha 01), “Ana é muito bonita” (linha 02), no restante da narrativa, predominam os verbos no passado, como “fazia”, “era”, “pediram”, “ganhou”, “viu”. Há adjetivação de Ana “bonita”, “delicada”, “carinhosa”, (retirada na reescrita, linha 02); da cabana “caino aos pedaços” (linha 03), do príncipe “belo rapaz” (linha 15). A linguagem, de modo geral, é adequada ao gênero.

Quanto à realização das sugestões do professor, o A2 atendeu, parcialmente, alterando a pontuação e a paragrafação. Não acrescentou mais detalhes na narrativa, não introduziu um conflito. Por conta própria, fez algumas supressões, como a idade de Ana (linha 02); a informação “viraram namorados” (linha 18); substituiu “o príncipe” por “belo rapaz”, por “o jovem” (linhas 15 e 18, respectivamente).

Observando as duas versões do A2, constatamos que, com a reescrita, o texto permite uma leitura mais fluente, favorecendo a compreensão do enredo da narrativa, mostrando a ação do aluno, sobre o texto, lugar de interação (KOCH, 2010). Isso depende, conforme diz Galdi (1997, p. 9), “não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos no momento da interlocução dessas atividades”. Verificamos que a reestruturação dos parágrafos e a pontuação foram procedimentos que surtiram efeito na sequência narrativa, permitindo considerá-lo, no conjunto textual, uma produção regular, ainda que com alguns aspectos insuficientes.

QUADRO 08: A3 - Versão inicial

O Príncipe e a Princesa

1	<i>Era uma vez uma princesa muito bonita</i>
2	<i>e um certo dia ela conheceu um príncipe</i>
3	<i>muito belo e eles viveram uma amizade muito</i>

4	grande so que em certo dia eles foram se
5	encontrar em um campo perto de seus castelos.
6	mas na hora em que eles chegaram lá tinha
7	uma bruxa e ela jogou um feitiço contra
8	eles, e nunca mais eles se encontraram.
9	No dia do aniverssario da princesa o Rei
10	chamou o Principe e os pais dele e eles se
11	reencontraram mais os dois não se lembravam
12	mais do que se conheciam. Mas de novo
13	eles começaram uma longa amizade mais
14	o tempo passou e eles descobriram que uma
15	bruxa tinha jogado um feitiço contra eles
16	mais eles se juntaram e foram atraz da
17	bruxa: depois de caçar tanto, eles acharam
18	a bruxa e mandaram prende-la para senpre,
19	e eles se casaram e tiveram um filho
20	e madaram construir um castelo para eles ,
21	e eles viveram felizes para senpre.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A3.

A versão inicial do A3 mostra que ele escolheu o primeiro tipo da opção 1 da proposta. O texto é organizado em dois parágrafos, quase ausência de sinais de pontuação, a coesão ocorre por meio das conjunções “e” (treze, ao total) e “mas” (quatro vezes), “que” (duas vezes) e pelos pronomes “Ele/ eles” (quatorze ocorrências). No nível da coerência, podemos considerar um texto com continuidade de ideias, possui, como Marcuschi (2008, p.125) caracteriza, “uma articulação realizada pela intenção comunicativa global unificadora”. O texto apresenta a estrutura narrativa, sucessão de acontecimentos, marcadores temporais como as palavras/expressões “nunca” (linha 08), “no dia do aniversário” (linha 09), “O tempo passou” (linha 14). A temática remete o leitor ao universo de um conto maravilhoso, com presença de príncipes e bruxa, narrador-observador, formas verbais no passado. O A3 mostra habilidade em desenvolver uma sequência narrativa, o que permite classificar sua produção em regular, ainda que a leitura seja prejudicada pela falta de pontuação e pelos períodos longos. Segue a intervenção via bilhete.

A3,

Parabéns pelo conto! Mas seu texto pode ficar melhor.

Escreva mais detalhes. Como era o castelo? O príncipe?

A princesa era bonita, como? E a bruxa? Que feitiço?

Procuraram a bruxa, como e onde?

O leitor precisa imaginar as personagens, suas ações.

Aumente o conflito.

Faça uma surpresa, bote um “elemento mágico”, que permite ao herói (ou heroína) vencer o vilão.

Veja a repetição de “e”, “eles”.

Melhore a pontuação e a paragrafação.

Revise e reescreva!

Profa.....15/04/2018.

QUADRO 09: A3 - Versão reescrita*O Príncipe e a Princesa*

1	<i>Era uma vez uma princesa muito</i>
2	<i>linda ela tinha os cabelos longos e os</i>
3	<i>olhos verdes . Certo dia ela conheceu</i>
4	<i>um príncipe muito belo e os dois</i>
5	<i>viveram uma amizade muito longa ,</i>
6	<i>e horas depois eles foram se</i>
7	<i>encontrar em um campo perto de</i>
8	<i>seus castelos, mas na hora em que</i>
9	<i>eles chegaram lá e tinha uma</i>
10	<i>bruxa e ela jogou um feitiço</i>
11	<i>contra a princesa e o príncipe.</i>
12	<i>Nunca mais eles e encontraram</i>
13	<i>No dia do aniverssário da princesa,</i>
14	<i>o rei chamou o príncipe e os</i>
15	<i>pai dele, e au chegar lá os dois</i>
16	<i>se reencontraram , mas eles não se</i>
17	<i>lembraram que se conheciam.</i>
18	<i>Eles começaram de novo uma</i>
19	<i>longa amizade.</i>
20	<i>O tempo passou e eles descobriram</i>
21	<i>que uma bruxa tinha jogado um</i>
22	<i>feitiço contra eles air os dois se</i>
23	<i>juntaram e foram atrás da bruxa .</i>
24	<i>Depois de caçar tanto, acharam a</i>
25	<i>bruxa e mandaram prende - lá</i>
26	<i>para senpre.</i>
27	<i>Eles se casaram tiveram dois</i>
28	<i>filhos e viveram felizes para senpre</i>
29	<i>em seu próprio castelo.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A3.

Observamos na versão reescrita do A3 poucas alterações no enredo do conto, fez uma reescrita literal, contudo a reorganização na estrutura textual, uma melhor paragrafação e o acréscimo de alguns sinais de pontuação permitem uma leitura mais fluente. No que diz respeito aos Aspectos de textualidade: coesão, coerência, o A3 mantém quase os mesmos mecanismos coesivos, repetindo o conectivo “e” e os pronomes “ela/eles”, realiza uma elipse do pronome “eles” (linha 18). Sobre a ocorrência da conjunção aditiva “e”, Antunes (2010, p.154) entende que é “propiciada pelo caráter narrativo do texto, no qual as referências aos fatos vão se somando na sequência e na continuidade do texto”. A expressão “um certo dia” (versão inicial, linha 04), que poderia ser eliminada, foi trocada na reescrita por “horas depois” (linha 06), mudança que não favoreceu temporalidade da narrativa, visto que imprime uma ação imediata, que não condiz com a ideia de tempo das frases anteriores. A continuidade de ideias, a sequência de informações melhor se define com a segmentação de

parágrafos (cinco); a presença de maior pontuação faz o leitor, mais facilmente, construir uma unidade de sentido para o texto.

No tocante à categoria – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – percebemos que o conteúdo temático do conto, em relação ao conflito e as ações dos personagens, não ganhou acréscimos significativos com a reescrita. A estrutura se alterou com a segmentação em mais parágrafos, marcando as fases da narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e final. Repete a abertura com um “Era uma Vez” e o final com “felizes para sempre”. O A3 realiza alguns acréscimos como caracterização da princesa “cabelos longos e os olhos verdes”; deslocamentos como da locução “de novo” (linha 18); altera o último parágrafo, retirando “mandaram construir um castelo para eles”.

No que concerne à realização das sugestões do professor, o A3 atendeu, parcialmente, às sugestões do bilhete, melhorando a pontuação e a paragrafação. Na tentativa de detalhar, acrescentou adjetivos à princesa, mas não o fez em relação ao príncipe e à bruxa. Não desenvolveu o conflito e não imaginou um elemento mágico.

Comparando as versões do A3, percebemos que a reescrita acarretou mudanças pequenas na versão inicial, contudo é inegável que o texto foi modificado tornando-se mais compreensível, mostrando o avanço do aluno-autor no domínio da escrita, transformando sua produção regular em boa. Concordamos com Geraldi (1997), para quem a imprecisão dos recursos expressivos acionados por um aprendiz não quer dizer que não exista sentido; o trabalho de ensinar produção textual deve ser pensado à luz da linguagem como interlocução, uma vez que o processo educacional exige ser instaurado sobre as singularidades dos sujeitos. A dinâmica do trabalho linguístico não é um eterno recomeçar nem um eterno repetir, é resultado das operações de construção de texto com recursos linguísticos e contextuais.

QUADRO 10: A4 - Versão inicial

Uma linda filha

1	<i>Era uma vez uma moça que teve uma filha linda</i>
2	<i>o nome dessa moça era Raquel e da menina era Péro</i>
3	<i>la elas tinham uma vizinha bruxa muito invejosa por</i>
4	<i>sinal pois queria uma filha linda como Pérola mas</i>
5	<i>não tinha. Certo dia a bruxa resolve prender Raquel na</i>
6	<i>mais alta torre e a forçar Raquel em ter uma linda filha</i>
7	<i>como Pérola. Os anos se passam e ela continua pre-</i>
8	<i>sa sem filha nenhuma, Raquel faz de tudo para</i>
9	<i>sair daquela prisão e derrepente descobre que seu</i>
10	<i>relógio é mágico, quando apertava o botão aparecia</i>

11	<i>um gênio da lampada. E assim fez os três pedidos o</i>
12	<i>primeiro foi que ela tivesse um clone para ficar em</i>
13	<i>seu lugar, o segundo foi que a clone tivesse um bebê.</i>
14	<i>e o terceiro foi comida para o clone e o bebê, assim</i>
15	<i>desapareceu o gênio, e ela se esqueceu de pedir uma</i>
16	<i>escada e chave.</i>
17	<i>Dias e noites se passaram e certo dia apa-</i>
18	<i>receu mais um daqueles e ela assustada ficou e ele</i>
19	<i>disse que sua filha também tinha um relógio má-</i>
20	<i>gico e seu desejo tinha sido que Raquel voltasse</i>
21	<i>pra casa e assim foi. Quando ela chegou em casa</i>
22	<i>matou todas as saudades mas ainda faltavam-lhe dois</i>
23	<i>desejos que mesma Raquel escolheu que foram que</i>
24	<i>a bruxa ficasse boa e que a bruxa ficasse grá-</i>
25	<i>vida de uma menina linda, se isso acontecesse da-</i>
26	<i>riam uma grande festa.</i>
27	<i>No fim tudo deu certo e a festa foi demais,</i>
28	<i>a bruxa teve Raquel como madrinha de sua filha</i>
29	<i>e todos viveram felizes para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A4.

A versão inicial do A4 mostra que ele escolheu o primeiro tipo da opção 1 da proposta e que conseguiu elaborar um texto com um nível de organização regular muito próximo de bom. A presença de muitas palavras coesivas, como pronomes: “que” (linha 01), “ele/ela/elas” (linhas 03, 07, 12, 15, 18), fazendo substituições ou referências para evitar repetições das mesmas palavras. As conjunções: “pois”, “mas” (linha 04), “quando” (linha 10), “que” (linha 19) “se” (linha 25), entre outras, revelam o conhecimento do A4 em estabelecer relações de explicação, de oposições, de tempo, de condição entre as frases e períodos, recursos, que segundo Marcuschi (2008, p. 99), “constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos”; o que faz o leitor construir sentido em razão da adequada articulação entre os fatos narrados. A produção apresenta-se lógica, coerente com a temática do gênero proposto. Notamos uma frase incompleta (linha 18). Estruturado em três parágrafos, o conto tem as circunstâncias temporais estabelecidas por expressões como “Era uma vez” (linha 01), “Certo dia” (linha 05), “Os anos se passam” (linha 07), “No fim” (linha 27). Segue a intervenção via bilhete.

A4,
 Bom conto, parabéns! Você pode deixá-lo mais interessante.
 Crie diálogo entre as personagens.
 Crie mais detalhes. Como era o castelo?
 Descreva as personagens.
 O leitor precisa imaginar as personagens, suas ações.
 O 1º parágrafo reúne ideias que podem ser separadas em mais parágrafos.
 No 2º parágrafo, linha 18, a frase está incompleta.
 Revise e reescreva!
 Profa.15/04/2018.

QUADRO 11: A4 - Versão reescrita

Uma linda filha

1	<i>Era uma vez uma rainha e um rei que tive-</i>
2	<i>ram uma linda filha, com cabelos claros e longos</i>
3	<i>e olhos verdes que encantavam a todos, seu nome</i>
4	<i>era Pérola Rayane e seus pais eram Pedro e Raquel</i>
5	<i>Eles tinham uma vizinha bruxa muito invejo-</i>
6	<i>sa pois queria uma filha como Pérola e não tinha</i>
7	<i>Certo dia pensa em prender Raquel e força-la a</i>
8	<i>ter uma filha para ela, e assim fez.</i>
9	<i>Escolhe a torre mais alta e mais escondida para</i>
10	<i>que ninguém a veja.</i>
11	<i>O tempo passa e Raquel não tem filha ne-</i>
12	<i>nhuma, a saudade já toma espaço e bruxa</i>
13	<i>furiosa. No mesmo dia Raquel encontra uma pas-</i>
14	<i>sagem dentro da parede da torre, sem saída, mas</i>
15	<i>lá encontra uma lampada mágica, que pede</i>
16	<i>um espelho mágico para falar com sua filha</i>
17	<i>e também pede dois clones reais, uma dela e do bebê,</i>
18	<i>acaba esquecendo uma chave e uma escada pa-</i>
19	<i>para fugir daquele lugar</i>
20	<i>Mais tarde aparece-lhe outro gênio da lâm-</i>
21	<i>encaminhado por Pérola e diz:</i>
22	<i>— Pérola me mandou aqui, sou o mesmo de mais</i>
23	<i>cedo! Os desejos de sua filha foram que você</i>
24	<i>fosse solta e que a bruxa se tornasse boa</i>
25	<i>o último é seu!</i>
26	<i>A rainha pede:</i>
27	<i>— Que a Bruxa tenha uma linda filha como</i>
28	<i>a minha para nunca mais mecher com</i>
29	<i>ninguém, se isso acontecer darei uma grande</i>
30	<i> festa a todos! E a festa aconteceu e todos vive-</i>
31	<i>ram felizes para todo o sempre!</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A4.

A versão reescrita do A4 apresenta um aprimoramento, o que permite caracterizá-la como uma produção muito boa. Em relação à primeira categoria – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – o conto do A4 revela articulação coesiva satisfatória, uma continuidade lógica, evidenciadas por uma precisão expressiva, uma organização e uma linguagem elaborada, como exemplifica a reescrita da situação inicial do conto, “Era uma vez uma moça que teve uma filha linda o nome dessa moça era Raquel e da menina era Pérola” (versão inicial, linhas 01 e 02), “Era uma vez uma rainha e um rei que tiveram uma linda filha, com cabelos claros e longos e olhos verdes que encantavam a todos, seu nome era Pérola Rayane e seus pais eram Pedro e Raquel” (versão reescrita, linhas 01 a 04). No restante do texto, encontramos muitos outros recursos de coesão referencial como “ela” (linha 05), “força-la” (linha 07), “daquele” (linha 19). De coesão sequencial, “pois” (linha 06),

introduzindo uma explicação para a inveja da vizinha; “e” (linhas 06 e 17), estabelecendo a ideia de adição entre termos e entre orações; “para que” (linha 09), expressando a finalidade da ação da bruxa; “mas” (linha 14), estabelecendo contraste; “se” (linha 29), introduzindo a condição para realizar a festa que finaliza o conto. Todas essas palavras de nexos entre as partes do texto permitem ao leitor acessar os sentidos pretendidos pelo aluno-autor através de sua escrita.

O texto se mostra coerente por apresentar uma sequência narrativa, com todas as fases da situação inicial ao final feliz. Com personagens que inspiram bondade, perdão, com presença do mágico “lâmpada mágica”, ‘espelho mágico’ (linhas 15 e 16) que vai ao encontro do conhecimento de mundo do leitor sobre contos maravilhosos.

A segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o A4, ao reescrever, intensifica o conteúdo fantástico, os personagens reis, rainhas, princesa, o conflito entre heroína bondosa e a bruxa invejosa, muito característico desse gênero textual. Quanto à estrutura, o conto apresenta sete parágrafos (na versão inicial eram três) que evidenciam a sequência narrativa básica: situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 2009). O discurso direto é introduzido por meio do diálogo entre o gênio e a rainha, dando à narrativa maior dinamismo. As escolhas linguísticas do A4, ao longo do texto, revelam uma escrita bem ao estilo de adolescente sonhador, um narrador que observa e conta, uma história que a felicidade está não no casamento, mas na transformação do mal em bem.

Em relação à realização das sugestões do professor, ao reescrever o texto, o A4 atendeu a todas as sugestões e fez outras reformulações, por exemplo, alterou o objeto mágico.

Considerando a análise das duas versões, notamos que a versão reescrita é um texto muito bom, superior à versão inicial; a produção reescrita mostra que o A4 compreendeu as características do gênero pedido e conseguiu, satisfatoriamente, produzir um texto escrito coeso e coerente.

QUADRO 12: A5 - Versão inicial

O bobalhão e rapunzel

1	<i>Era um dia tão lindo</i>
2	<i>o bobalhão estava se guindo</i>
3	<i>seu trabalho nu ndia apare</i>

4	ceu Rapunzel pedindo ajud
5	a o rei disse Que vai ajudar
6	ela disse muito ob rigado
7	o bobalhão de nada la, a bruxa
8	encontrou os caçadores ela
9	lancou um feitiço muito
10	forte eles cairo quenen pedra
11	e o rei mandou mais
12	guardas atrás dela mais tarde
13	pegaro a bruxa foi la no
14	rei o rei mandou prendela, rapu
15	nzel muito obrigado por me
16	ajudar você pode me ajudar
17	so mais uma vez ele disse
18	sim o Que Que eu posso li
19	ajudar eu me perdi na
20	floresta ele onde você
21	mora numa torre eles foram
22	atras dessa torre ai pass
23	aro umas horas depois
24	Eles a charam a torre e
25	eles se dispidira.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A5.

A versão inicial do A5 mostra que ele escolheu a opção 2 da proposta, contudo não a desenvolveu. A produção revela que ele desconhece as convenções básicas que regem a escrita: ausência de pontuação, de elementos coesivos; é um conjunto de frases soltas, não constitui “uma sequência coerente de sentenças” (MARCUSCHI, 2012, p. 22). Parece que a experiência desse aluno com a produção textual escrita é pequena como mostra seu texto, por isso sua versão inicial pode ser classificada como insuficiente, pela inadequação à proposta, pela falta de nexos entre os períodos, a desorganização da sequência narrativa, preenche a folha com várias frases sem relação entre si, não tem unidade de sentido. Tudo isso, possivelmente, prejudica o desempenho desse estudante de 6º ano do ensino fundamental em outras situações na escola, que exigem o discurso escrito. Segue a intervenção via bilhete.

A5,
 Você é inteligente, por isso pode escrever um texto mais organizado.
 Escrever é diferente de falar.
 Na escrita, precisamos usar pontuação.
 Sua narrativa não se parece com o conto lido; não tem uma sequência dos fatos: começo, meio e fim.
 O leitor não consegue compreender as ações narradas.
 E o objeto mágico?
 E os obstáculos para o príncipe vencer?
 Na escrita, as falas dos personagens devem ser separadas por meio de pontuação; cada fala deve ser antecedida por travessão.
 Releia e organize as frases, divida seu texto em parágrafos.
 Reescreva!
 Profa.....15/04/2018.

QUADRO 13: A5 - Versão reescrita*O bobalhão e Rapunzel*

1	<i>Era vez uma princesa</i>
2	<i>Chamada Rapunzel que era</i>
3	<i>Apaixonada pelo um príncipe Cham-</i>
4	<i>Ado de bobalhão.</i>
5	
6	<i>Um dia o bobalhão estava tr-</i>
7	<i>Abalhando e a Rapunzel Chegou</i>
8	<i>la e o chamou e o bobalhão supr</i>
9	<i>disse :</i>
10	<i>__oi Rapunzel</i>
11	<i>__oi bobalhão</i>
12	<i>__ Que surpresa você por aqui!</i>
13	<i>__ Eu vim ver você.</i>
14	<i>__ Eu também Queria te ver</i>
15	<i>__ Vamos dar uma volta no p</i>
16	<i>__ ar Que</i>
17	<i>__ Então vamos</i>
18	
19	<i>Chegando lá bobalhão diss-</i>
20	<i>e:</i>
21	<i>__ Quer casar comigo?</i>
22	<i>__ sim bobalhão</i>
23	
24	<i>Seguindo para o castelo eles</i>
25	<i>foram falar ao seus pais e eles</i>
26	<i>se casaram tiveram um filho</i>
27	<i>e viveram felizes para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A5.

A versão reescrita mostra que o A5 realizou uma grande reestruturação no texto, a começar pela divisão em parágrafos, que confere ao texto um aspecto de organização, presença de diálogos, com indicação das falas por sinal de pontuação. O enredo guarda semelhança com a versão inicial, inclusive temos o mesmo título.

No tocante à categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – ao reescrever, o aluno inicia sua narrativa com um período composto, cujas orações são unidas por um pronome relativo “que” (linha 02). Na sequência, notamos a conjunção “e” (linhas 07 e 08) estabelecendo uma relação de adição das ações realizadas pelos personagens. No último parágrafo, temos retomadas por meio do pronome “eles” (linhas 24 e 25). O aluno mostra um certo progresso com a expressão escrita e a construção de uma unidade de sentido. A produção tem uma coerência com a proposta de produção, pois “bobalhão” era o personagem herói do conto maravilhoso modelo estudado no livro didático em preparação para a produção. Ao imaginar o casal “bobalhão” e Rapunzel, princesa de outro conto, o aluno junta personagens de contos diferentes, mostrando que A5 tentou atender à proposta.

Quanto à análise da segunda categoria – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o A5, embora, ao reescrever, tenha aprimorado o texto, quanto ao conteúdo, ainda não colocou, minimamente, os elementos básicos de um conto maravilhoso: não é possível reconhecer o conflito, o personagem herói não realiza ações, não enfrenta situações difíceis, não há “objeto mágico”. Com essa lacuna, a estrutura narrativa mínima não é desenvolvida: situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 2009). A versão reescrita evidencia escolhas linguísticas que imprimem, minimamente, ao texto o estilo tradicional do conto “Era uma vez”, narrador em 3ª pessoa, com verbos no passado “estava” (linha 06), “foram” (linha 25), presença de diálogo, referência a castelo, um final feliz.

Em relação à realização das sugestões do professor, o aluno atendeu, minimamente, às sugestões, realizou poucas modificações indicadas em relação ao conflito, ao conteúdo.

Comparando as duas versões, vemos que A5 modificou a forma textual na versão reescrita, porém não desenvolveu a temática do gênero. O texto não atende à proposta do gênero, continuando insuficiente em relação aos elementos básicos de um conto maravilhoso; o que ratifica que a escrita e a sua reescrita são “um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

QUADRO 14: A6 - Versão inicial

O Príncipe

1	<i>Era uma vez um príncipe que vivia em um castelo com</i>
2	<i>sua tia seu pai morreu após uma guerra e sua mãe morreu Quando</i>
3	<i>ela teve ele os dias ser passaram e o príncipe virou o rei e ele conheceu</i>
4	<i>uma moça que se chamava-se maria eles se casaram e tiveram um</i>
5	<i>filho e sua tia que morria de raiva do seu subrim porque ele virou rei</i>
6	<i>e não o filho dela e ela virou uma bruxa feia ela pegou a filha do seu</i>
7	<i>subrim a rainha ficou desesperada Quando ela não viu seu filho no beço</i>
8	<i>chamou o rei e o rei falou cade a nossa e eles ouviram um barulho pela</i>
9	<i>janela um chouro de um bebê e era sua tia levando sua filha passando</i>
10	<i>muito anos vinha um príncipe passava pelo locau e viu uma moça</i>
11	<i>colhendo frutos e tinha uma velha feia com ela no mesmo dia o príncipe</i>
12	<i>voutou no mesmo lugar viu pela janela a mesma moça e ela estava</i>
13	<i>muito triste e ela viu ele ser asustou e ele perguntou por que</i>
14	<i> você está triste e ela respondeu por que eu não tenho pai e nem mãe pois</i>
15	<i>eu vou ajudar você encontrar seus pais então a princesa fugiu atrás dos</i>
16	<i>seus pais com o príncipe e foram para um reino que lá viviam todos</i>
17	<i>tristes porque a filha do rei e da rainha foi roubada pela sua tia que</i>
18	<i>virou uma bruxa feia então eles entraram no castelo e falou</i>
19	<i>magestade essa moça está procurando seus pais então o rei e a rainha</i>
20	<i>alevantou suas cabeças e viram sua filha bem na frente deles e ela</i>

21	<i>correu para os seus pais ea cidade voutou ser alegre e feliz e viveram felizes</i>
22	<i>para sempre. fim</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A6.

Ao lermos a versão inicial do A6, percebemos que ele desenvolveu sua produção baseado no primeiro tipo da opção 1 da proposta. A narrativa começa com a apresentação dos personagens, expõe os fatos que justificam a tia sentir inveja, sentimento que desencadeará todo o conflito do conto. Verificamos que a coesão textual se realiza pelo uso recorrente da conjunção aditiva “e” (26 vezes) e por referências por meio do pronome “ele/eles/ela/dele” (19 ocorrências), nexos com forte apoio na oralidade, evidenciando uma espontaneidade comunicativa do aluno ao escrever. Ainda são encontradas a conjunção temporal “quando” (linhas 02 e 07); as explicativas “pois”, “porque” (linhas 14 e 17, respectivamente); “então” (linhas 15 e 18). Esse conjunto de palavras coesivas, permitem compreender o enredo do conto, embora seja desprovido de sinais de pontuação e de paragrafação. Essa ausência, contudo, não impede que o leitor compreenda o conteúdo temático, construa sentido, acompanhe a sequência narrativa até a situação final. Por isso, o texto se classifica como regular, apresenta alguns mecanismos coesivos, certa continuidade e elementos básicos do gênero solicitado. Segue a intervenção via bilhete.

A6,
 Você conseguiu escrever um conto, parabéns!
 Para ele ficar mais interessante, escreva mais detalhes: Como era o reino?
 Descreva o príncipe, a princesa, o rei. Como a tia virou bruxa?
 Crie algum elemento mágico. O herói (ou heroína) precisa realizar tarefas difíceis ou impossíveis, para chegar ao final feliz.
 Um conto costuma ser dividido em parágrafos.
 Veja os diálogos e pontue adequadamente, separando as falas das personagens.
 Seu texto vai ficar mais expressivo.
 Releia e reescreva!
 Profa.....15/04/2018.

QUADRO 15: A6 - Versão reescrita

O Príncipe

1	<i>Era uma vez um príncipe que vivia em um castelo com</i>
2	<i>sua tia, seu pai morreu após uma guerra e sua mãe morreu quando ela</i>
3	<i>teve ele. os dias se passaram e o príncipe virou o rei e ele conheceu</i>
4	<i>moça que se chamava-se Maria. ELES se casaram e tiveram um filho</i>
5	<i>e sua tia que morria de raiva do seu sobrinho porque ele virou rei e não</i>
6	<i>o filho dela. Ela virou uma bruxa, ela pegou a filha do seu subrinho.</i>
7	<i>A rainha ficou desesperada Quando ela não viu seu filho no beço</i>
8	<i>chamou o rei e falou:</i>
9	<i>__ Cade a nossa filha?</i>
10	<i>Eles ouviram um barulho pela janela um chouro de um bebê e era sua</i>
11	<i>tia levando sua filha</i>

12	<i>Passando muitos anos vinha um príncipe passava pelo caminho</i>
13	<i>e viu uma moça colhendo frutas e tinha uma velha feia com ela no</i>
14	<i>no mesmo dia o príncipe voltou no mesmo lugar viu pela janela a mesma</i>
15	<i>moça e ela estava.</i>
16	<i>Muito triste e ela viu ele e ser asustou e ele perguntou:</i>
17	<i>__ Por que você está triste?</i>
18	<i>E ela respondeu:</i>
19	<i>__ Porque eu não tenho pai e nem mãe.</i>
20	<i>__ Pois eu vou ajudar você a encontrar seus pais</i>
21	<i>então a princesa fugiu atrás dos seus pais com o príncipe e foram para</i>
22	<i>um reino que lá viviam todos tristes por que virou uma bruxa feia.</i>
23	<i>Então o príncipe e a princesa entraram no castelo e falou</i>
24	<i>__majestade essa moça está procurando seus pais</i>
25	<i>o rei e a rainha levantou-se suas cabeças e viram sua filha bem na frente</i>
26	<i>deles e ela correu para seus pais e a cidade voltou ser alegre como antes</i>
27	<i>e eles viveram felizes para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A6.

Uma primeira constatação sobre a reescrita do A6 é a não alteração do enredo que se manteve muito fiel a versão inicial. Quanto à primeira categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – encontramos, basicamente, as mesmas palavras de coesão. A grande diferença é a presença de pontuação, do diálogo, da paragrafação, que marcam as partes, o encadeamento das ideias do texto, que contribuem fortemente para uma leitura e uma compreensão mais rápida dos fatos narrados. A coerência é o que permite o leitor, diante de uma sequência linguística, atribuir ou estabelecer sentidos; assim, a versão reescrita se mostra coerente.

Em relação à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o enredo da narrativa não sofreu alterações, remete ao universo dos contos maravilhosos, apresenta os elementos do gênero. Quanto à estrutura, o aluno, na versão inicial organizou em um único bloco, com a reescrita, segmentou em parágrafos, apresentando o protótipo mínimo de articulação das três fases: situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 2009). Quanto ao estilo, o A6 faz uma narrativa iniciada pela expressão “Era uma vez”, narrador observador, em 3ª pessoa do singular. Na linha 22, percebemos a falta de uma frase (presente na versão inicial) que explicava a causa da tristeza das pessoas do reino.

No que diz respeito à realização das sugestões do professor, o A6 atendeu, parcialmente, tendo aprimorado, razoavelmente, a pontuação e organização dos parágrafos. Não acrescentou os detalhes sugeridos, revelando que o aluno não se preocupou ou não sabia ampliar o conteúdo; por exemplo: caracterizar os

personagens, dar uma explicação de como a tia virou bruxa. Por conta própria, fez algumas correções ortográficas como “moça” (linha 04), “sobrinho” (linha 05) “se passaram” (linha 03), embora o mesmo pronome continue com escrita inadequada “ser asustou” (linha 16).

Observando o desempenho do A6, nas duas produções, constatamos que a reescrita possibilitou uma melhor qualidade ao texto, avançando para o conceito bom, por apresentar uma paragrafação e pontuação satisfatórias, que reflete na organização da sequência narrativa esperada no gênero produzido. Indícios de uma maior preocupação com a escrita, pois o aluno revisou e como leitor do próprio texto, avaliou a necessidade de ajustes; atitude que Antunes (2009, p. 162) considera um estágio inicial de aprendizagem, no qual “a escrita, sob a ótica processual, ultrapassa o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar, que preenche apenas a condição de prática escolar”.

QUADRO 16: A7 - Versão inicial

A Princesa adormecida

1	<i>Era uma vez uma linda rainha que estava prestes</i>
2	<i>a ter uma linda criança mais a rainha estava muito</i>
3	<i>doente, o rei estava muito preocupado porque ninguém</i>
4	<i>achava um remédio para a rainha. Existia apenas uma plan-</i>
5	<i>ta para curá-la que eles estavam preocupando. Tinha uma</i>
6	<i>mulher que tinha essa planta, mais ela não queria dar</i>
7	<i>para o rei, ai ela propôs uma única condição que quando</i>
8	<i>o bebê nascece ela iria passar um dia mais o bebê o rei acei-</i>
9	<i>tou ela deu a planta a rainha e ela se curou e teve uma</i>
10	<i>linda criança a mulher exigia o bebê e o rei não aceito pós</i>
11	<i>ele não iria deixa-la em mãos ruins. Quando anoiteceu ela a-</i>
12	<i>pareceu onde ela estava dormindo e a amaldiçoo-a e disse:</i>
13	<i>__ aos 12 anos você morrerá!</i>
14	
15	<i>Passou 12 anos e era aniverssário da linda menina chama-</i>
16	<i>da Laura, quando anoiteceu ela morreu e todos ficaram</i>
17	<i>tristes o rei botou ela no caxão de cristal no quarto dela.</i>
18	
19	<i>Se passaram 2 anos e apareceu no castelo um jovem per-</i>
20	<i>guntando onde estava Laura e lhe deceram que ela tinha</i>
21	<i>morrido e o rei perguntou quem era ele e ele disse que</i>
22	<i>era um amigo de infância e que tinha prometido que aos</i>
23	<i>14 anos eles iriam se casar, ele foi ao quarto onde</i>
24	<i>estava ela e começou a chorar e as lágrimas caíram</i>
25	<i>nela e ela acordou eles se abraçaram e como prometi-</i>
26	<i>do eles se cazaram e viveram felises para sempre!</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A7.

A princípio, reconhecemos que a versão inicial do A7 foi desenvolvida com base no primeiro tipo da opção 1 da proposta, ou seja, escolheu escrever um conto maravilhoso tradicional, como o conto modelo estudado no livro didático. A produção permite uma leitura regular, segue uma sequência narrativa. Na situação inicial, o leitor conhece os personagens e a relação entre eles; apresenta um problema “a rainha estava muito doente” e a cura desencadeia o conflito, uma maldição “aos 12 anos você morrerá”, em torno da qual o conto se desenvolve. Há presença de muitas palavras coesivas, como os pronomes “que” (linhas 01, 05 e 06), “curá-la” (linha 05), “eles, ela, ele” (linhas 05, 06 e 11), “deixa-a” (linha 11), “lhe” (linha 20), “onde” (linhas 12 e 20) entre outras, que retomam termos já mencionados e evitam repetições desnecessárias. As conjunções “mas” (escrito mais, linha 02), “porque” (linha 03), “quando” (linhas 07, 11, e 16), “pois” (escrito pós, linha 10) estabelecem relações que dão unidade entre as partes do texto. Em relação ao gênero, avaliamos o texto do A7 como uma resposta regular à proposta, embora um pouco superficial nas descrições e informações. Apresenta, parcialmente, os elementos básicos de um conto maravilhoso, o leitor é levado a um universo de castelo, rainha, rei, de sono duradouro e lágrimas que despertam uma princesa. Segue a intervenção via bilhete.

A7,
 Fico feliz que escreveu!
 Mas pode deixar seu texto mais interessante.
 Escreva mais detalhes: como era o castelo? A princesa?
 Que magia a mulher usou para amaldiçoar a menina? Como a menina morreu? Como era o jovem?
 O 1º parágrafo pode ser dividido e, no último, o diálogo precisa de pontuação, separe as falas das personagens.
 Releia e reescreva!
 Profa.17/04/2018.

QUADRO 17: A7 - Versão reescrita

A Princesa adormecida

1	<i>Era uma vez uma linda rainha que estava</i>
2	<i>prestes a ter uma linda criança mas a rainha</i>
3	<i>estava muito doente, o rei estava muito preocupado</i>
4	<i>porque ninguém achava um remédio para a rainha.</i>
5	<i>Existia apenas uma planta para curá-la que eles</i>
6	<i>estavam procurando. Tinha uma mulher que pos-</i>
7	<i>suía essa planta, mais ela não queria dar para o rei,</i>
8	<i>ai ela propôs uma única condição que quando o bebê</i>
9	<i>nascesse ela iria passar um dia mais ela.</i>
10	<i>O rei aceitou. Ela deu a planta a rainha e ela se</i>
11	<i>curou e teve uma linda criança.</i>
12	<i>A mulher exigia o bebê e o rei não não aceitou pois</i>
13	<i>ele não iria deixá-la em mãos de pessoas estranhas</i>
14	<i>Quando anoiteceu ela apareceu onde o bebê esta-</i>

15	<i>va dormindo e a amaldiçoo-a e disse:</i>
16	<i>___ Aos 12 anos você morrerá!</i>
17	<i>Se passaram 12 anos e era aniversário da linda</i>
18	<i>menina, chamada Laura, quando anoiteceu ela mor-</i>
19	<i>reu e todos ficaram muito tristes.</i>
20	<i>O rei botou ela no caixão de cristal no quarto</i>
21	<i>dela.</i>
22	<i>Se passaram 2 anos e apareceu no castelo um jovem</i>
23	<i>perguntando por ela e o rei disse:</i>
24	<i>___ Ela morreu! ___ Com voz de tristeza.</i>
25	<i>___ Quem é você belo rapaz?</i>
26	<i>Ai ele disse:</i>
27	<i>___ Sou um amigo de infância muito aproximado</i>
28	<i>dela a gente se separou pois repiti de ano e senti</i>
29	<i>muitas saudades.</i>
30	<i>___ Posso vela?</i>
31	<i>O rei respondeu:</i>
32	<i>___ É claro! Ela esta no quarto dela.</i>
33	<i>Ele foi, ao chegar lá ele ver ela e começa a chorar</i>
34	<i>as lágrimas caíram nela e ela acorda. Eles se</i>
35	<i>abraçaram e nunca mais iriam se separar e</i>
36	<i>viveram felizes para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A7.

Observando a versão reescrita do A7, percebemos que, em relação ao enredo, poucos fatos foram modificados. O conteúdo foi melhor estruturado em virtude da paragrafação e do diálogo pontuado. No tocante aos Aspectos de textualidade: coesão, coerência, identificamos quase as mesmas palavras de coesão da versão inicial. O que torna o texto com maior continuidade é a melhor segmentação, a pontuação, que revelam organização da sequência dos fatos, fazendo o leitor realizar uma leitura mais dinâmica, que, de modo geral, ajuda na compreensão da história.

Em relação aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, reconhecemos no texto do A7 a temática e a estrutura de um conto maravilhosos: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final. Existem personagens envolvidos em acontecimentos ligados por uma intriga, de modo a formar um todo, uma história com começo, meio e fim. Corroborando com esse conjunto, as expressões “Era uma vez”, “viveram felizes para sempre”, abrindo e fechando a narrativa, compõem o estilo desse gênero, caracterizado pela indeterminação temporal, presença de narrador observador, verbos no passado como em “estava preste a ter uma filha” (linha 02); “se passaram 12 anos” (linha 17). Faltou, contudo, uma adjetivação que retratasse a beleza da princesa, a maldade da mulher, a quem o aluno não quis denominar de bruxa.

Quanto à realização das sugestões do professor, A7 atendeu, parcialmente, marcadamente, em relação à paragrafação, à pontuação do diálogo. Não acrescentou descrições dos personagens e informações como sugerido.

Para além das sugestões do bilhete orientador, ratificando nossa posição de que a revisão e a reescrita possibilitam o aluno se colocar como leitor do próprio texto e nessa interação aumentar seu desempenho como escritor, o A7 deixou marcas, ainda que sutis, desse trabalho de aperfeiçoamento da expressão, verificado na frase “Tinha uma mulher que tinha essa planta”(versão inicial, linhas 05 e 06) reescrita “Tinha uma mulher que possuía essa planta”(linhas 06 e 07); verificado, também, em “não iria deixa-la em mãos ruins” (versão inicial, linha 11), na reescrita “não iria deixá-la em mãos de pessoas estranhas” (linha 13). Merece destaque a reelaboração da fala do jovem ao falar com o rei sobre como conhecia Laura “que era um amigo de infância e que tinha prometido que aos 14 anos eles iriam se casar” (versão inicial, linhas 22 e 23), na reescrita “Sou amigo de infância, muito aproximado dela a gente se separou pois, eu repiti de ano e senti muitas saudades” (linha 29). Essa mudança pode ser interpretada como um reflexo da mentalidade atual que adolescente de 14 anos não se casa e sim estuda, ideia que se ganha força com a retirada da palavra casamento no desfecho do conto.

A comparação das duas versões do A7, de forma geral, demonstra o aperfeiçoamento da produção, podendo ser classificada como boa. Nesse sentido, a coesão e a coerência textual, aspectos fundantes da textualidade, são verificadas nas duas versões e mais acentuadamente na reescrita, em razão de uma maior presença de pontuação, de paragrafação, que sinalizam as partes da sequência narrativa.

QUADRO 18: A8 - Versão inicial

João e Maria

1	<i>Era um vez dois jovens João e Maria que</i>
2	<i>se gostavam muito em um dia Maria sai do</i>
3	<i>castelo e foi brincar e ai que conheceu João</i>
4	<i>os dois brincavam muito e no outro dia Ela</i>
5	<i>saiu para se encontrar com João e o rei</i>
6	<i>começou a desconfiar de Maria e ordenou um</i>
7	<i>guarda para vigiar o que Maria estava fazendo</i>
8	<i>e o guarda viu o João e Maria se abrasando</i>
9	<i>e o guarda saiu desparado até o rei e disse</i>
10	<i>que o Maria estava se encontrando com</i>
11	<i>João e o rei não gosta que Maria se</i>
12	<i>encontra com nenhum menino e quando Maria</i>
13	<i>Chegou em casa o rei disse que Maria não</i>

14	<i>podia se encontrar com João Ela ficou</i>
15	<i>muito triste ela disse que não ia se encontra</i>
16	<i>com João de novo no outro dia maria sai</i>
17	<i>pra se encontrar com João so que escondido</i>
18	<i>e o rei descobriu todo e muito furioso</i>
19	<i>ordenou para uma feiticeira fazer para fazer</i>
20	<i>um muro enorme separando Maria e o</i>
21	<i>João o João fez pular o muro só que</i>
22	<i>e muito auto e anos e ano ate a</i>
23	<i>Maria ficar adulta e seu pai se arrependeu</i>
24	<i>Maria ficava triste e nem falava com pai</i>
25	<i>até que o rei ordenou desfazer o feitiço e</i>
26	<i>a Maria ficou com João e se casaram</i>
27	<i>e viveram feliz para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A8.

A versão inicial mostra que o A8 desenvolveu a opção 3 da proposta, porque seu texto é uma criação que não seguiu o modelo tradicional de um conto maravilhoso. “Era uma vez”, “castelo”, “rei”, feiticeira e “viveram felizes para sempre” são as palavras na produção que lembram um conto maravilhoso. Não desenvolveu aspectos como príncipe corajoso que enfrenta obstáculos e a princesa descrita como sinônimo de beleza e inocência. Uma leitura deixa o leitor com a impressão de estar diante de um casal da atualidade, que o pai da moça proíbe o namoro, mas as razões da proibição não são reveladas no enredo.

No plano da coesão, os pronomes e conjunções como “que” (linha 01), “e” (20 ocorrências), “ela” (linhas 04, 14 e 15) entre outros, não conseguem eliminar repetições desnecessárias como “Maria” (11 vezes), “João” (11 vezes), revelando a incapacidade de fazer referência com expressões nominais para caracterizar as personagens. O A8 narra fatos numa ordem que comprometem a coerência: a narrativa é iniciada com afirmação que João e Maria se gostavam muito (linha 02), seguida de uma indeterminação “um dia Maria sai do castelo e foi brincar e ai que conheceu João” (linha 03); fica estranho “se gostavam muito” antes de se conhecerem. Esse tipo de inadequação se repete no fim do conto “e seu pai se arrependeu” (linha 23), depois é revelado que a filha ficou triste e não falava com o pai (linha 24). Uma contradição, pois o arrependimento do pai, como uma consequência do estado emocional da filha, deveria ser posterior. O aluno não ordena logicamente causa e consequência. Há também frases incompletas ou mal construídas como “para feiticeira fazer para fazer” (linha 19), “João fez pular” (linha 21) e “só que é muito auto e anos e anos” (linha 22).

A sequência narrativa é prejudicada pela falta de paragrafação e de pontuação. Em síntese, esses problemas mostram que o A8 tem dificuldade de estabelecer um encadeamento, uma retomada e uma continuidade dos fatos, o que torna essa versão insuficiente para a proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A8,
 Que bom que escreveu!
 Mas você precisa melhorar.
 Escreva mais detalhes, as características dos personagens, como era a Maria? E o João?
 Crie diálogo entre Maria e o pai?
 Como a feiticeira fez o muro?
 O garoto fez várias coisas, o quê?
 O leitor precisa imaginar as ações.
 Os fatos narrados precisam obedecer a uma ordem lógica.
 Também, ao escrever, precisamos nos preocupar com algumas regras: usar pontuação, um conto costuma ser dividido em parágrafos.
 Releia seu texto e reescreva!
 Profa. 15/04/2018.

QUADRO 19: A8 - Versão reescrita

João e Maria

1	<i>Era uma vez dois jovens que se gostavam</i>
2	<i> muito. Um dia Maria sai do castelo e foi brincar</i>
3	<i> nu jardim muito lindo com rosas e pássaros.</i>
4	<i> conheceu João. Os dois brincavam e no outro dia</i>
5	<i> e no outro dia a garota saiu para se encontrar</i>
6	<i> com João.</i>
7	<i> O rei começou a desconfiar de Maria e</i>
8	<i> ordenou um guarda para vigiar o que Maria</i>
9	<i> estava fazendo.</i>
10	<i> O guarda viu o João e Maria se abraçando.</i>
11	<i> O guarda saiu correndo até o rei e disse que</i>
12	<i> Maria estava se encontrando com João.</i>
13	<i> O rei não gostava que Maria se encontrasse</i>
14	<i> com nenhum menino.</i>
15	<i> E quando Maria chegou em casa, o rei disse</i>
16	<i> que Maria não podia se encontrar com João. Ela</i>
17	<i> ficou muito triste. a garota disse que não ia se</i>
18	<i> encontrar com João de novo.</i>
19	<i> No outro dia Maria sai escondido para se</i>
20	<i> encontrar com João.</i>
21	<i> O rei descobriu tudo. Muito furioso, ordenou</i>
22	<i> para uma feiticeira para fazer um muro enorme</i>
23	<i> separando Maria e o João.</i>
24	<i> O garoto fez varias coisas para tentar</i>
25	<i> pular só que e muito alto e anos e anos Maria</i>
26	<i> cresceu e ainda triste não falava com seu pais.</i>
27	<i> O rei se arrependeu e ordenou que a feiticeira</i>
28	<i> desfizesse a feitiço e Maria ficou com João e</i>
29	<i> se casaram e viveram felizes para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A8.

Feita a reescrita, evidenciamos que o A8 manteve o enredo semelhante à versão inicial, com alguns acréscimos, substituições e a reestruturação de frases. Em relação à primeira categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – encontramos, basicamente, os mesmos mecanismos de coesão. A grande diferença que notamos é a presença de pontuação, da paragrafação, que melhor delimitam as partes, a sucessão dos fatos narrados. Em razão disso, foram eliminados muitos “e”; o aluno desfez a contradição no final do texto, escrevendo numa ordem lógica causa/consequência: a tristeza da filha levou o pai a se arrepender pela construção do muro a ponto de mandar desfazer.

Quanto aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, o conteúdo do conto se mostra superficial, presença parcial dos elementos do gênero. Como explica Coelho (2003), não remete a um cotidiano mágico; não tem como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta), não aponta para vivências simbólicas, como o confronto de forças opostas. Não tem uma das características principais do conto maravilhoso - a presença do “objeto mágico”, que permite ao herói a realização de tarefas difíceis ou impossíveis. As pessoas, os lugares e as situações remetem a tipos da realidade do cotidiano. Fala de uma feiticeira e feitiço, mas não dá detalhes. O espaço narrativo parece bem real, inclusive o aluno usa a palavra “castelo” (linha 02), depois emprega “casa” (linha 15). A estrutura assume segmentação em parágrafos, numa tentativa de melhor delimitar as fases da sequência: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final (BRONCKART, 2009). A narrativa apresenta poucos detalhes. Observamos a presença de generalizações como “O garoto fez várias coisas para tentar pular” (linha 24), “O rei não gostava que Maria se encontrasse com nenhum menino”. As descrições são poucas, não há caracterização das personagens; a narrativa não é trabalhada. O próprio título remete a um conto conhecido, a linguagem não surpreende, narrativa com narrador-observador e formas verbais no passado.

Em relação à realização das sugestões do professor, o A8 se limitou a segmentar o texto em parágrafos, que acarretou uma pontuação. Conseguiu reestruturar poucas frases como “no outro dia Maria sai pra se encontrar com João so que escondido” (versão inicial, linhas 16 e 17), reescrita “No outro dia Maria sai escondido para se encontrar com João” (linhas 19 e 20).

A leitura das duas produções permite classificar a versão reescrita como próxima de regular, por revelar uma evolução do A8 na escrita do gênero, de uma

versão inicial com organização insuficiente, frases incompletas, o aluno consegue com a reescrita, um mínimo de continuidade, levando o leitor a perceber uma sequência: uma abertura, em que fala dos personagens que vivem uma situação; um dano que provoca o conflito e, por fim, a resolução do conflito e a volta a uma situação de equilíbrio, momentos característicos de uma narrativa, sequência predominante no conto maravilhoso.

QUADRO 20: A9 - Versão inicial

A princesa e seu grande amo

1	<i>Era uma vez um reino muito distante</i>
2	<i>pos lá so vivia augumas pessoas pos lá era</i>
3	<i>muito longe para as pessoas ir até lá no reino</i>
4	<i>o rei tinha sua filha, ela era muito bonita e bela.</i>
5	<i>No belo dia chegou uma carta para</i>
6	<i>o rei, o outro príncipe do outro castelo queria</i>
7	<i>se casar com a princesa. O rei gostou muito da</i>
8	<i>i deia ele logo preparou as provas e se</i>
9	<i>o príncipe com sengui todos as provas ele taria</i>
10	<i>a mão da princesa. e assim na primeira ele foi</i>
11	<i>muito bem, na segunda tambem mais na terceira ele</i>
12	<i>não foi tão bem. Era cinco provas, na quarta ele</i>
13	<i>já não conseguia mais Ele foi muito corajoso</i>
14	<i>pos ele fez a quinta. Quando ele fez a quinta a</i>
15	<i>princesa ficou muito feliz, pos eles iriam se</i>
16	<i>casa. o rei preparou a festa mais bela. A princesa</i>
17	<i>tava muito feliz o rei também tava feliz. E eles</i>
18	<i>viveram feliz para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A9.

A versão inicial mostra que o A9 desenvolveu o primeiro tipo da opção 2 da proposta. Uma primeira observação sobre o texto é a constatação que o aluno repetiu a ideia do conto modelo estudado, em relação à imposição de provas como condição para conseguir o que desejava (no modelo, eram três provas para ganhar o reino). No conto escrito pelo A9, são cinco provas para se casar com a princesa. Quanto à coesão, temos a repetição da conjunção “pois” (linhas 02,14,15) introduzindo explicações; “mas” (escrito “mais”, linha 13), “quando” (linha 14). Retomadas dos nomes príncipe e princesa por meio dos pronomes “ele, ela, eles”. Os períodos longos e sem pontuação, característicos da expressão oral, prejudicam a coesão textual. Mostra-se problemática a frase “**No** belo dia chegou uma carta para o rei **o outro** príncipe” (linhas 07 e 08), emprego de artigo definido na contração “no”, expressa para o leitor a definição do dia, ideia pouco provável para um conto maravilhoso e, ainda, ao dizer “o outro príncipe” dar a entender a existência de mais de um príncipe, o que não é confirmado na narrativa. Verificamos que não há descrição e explicação sobre

o que seriam as provas, reduzindo a carga de ações do herói, deixando o conto sem densidade de informações, assim, temos parcialmente as características desse gênero. A impressão é que o aluno só quis cumprir a tarefa, não se empenhou em mostrar as ações, o esforço do personagem. Trata-se de uma produção insuficiente em face da proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A9,
 Gostei que você escreveu!
 Mas seu texto pode ser melhorado.
 Escreva mais detalhes: dê nome ao reino; como era o rei? O príncipe?
 Como se chamava a filha?
 Como eram as provas?
 Você pode deixar seu conto mais interessante, imagine mais; cadê a magia, a fantasia?
 O leitor precisa imaginar os acontecimentos.
 Crie diálogo entre os personagens.
 O que parece ser o 2º parágrafo tem 14 linhas, separe as informações.
 Releia seu texto e reescreva!
 Profa. 17/04/2018.

QUADRO 21: A9 - Versão reescrita

A princesa e seu grande amor

1	<i>Era uma vez um reino muito distante</i>
2	<i>pos lá so vivia algumas pessoas, por que lá</i>
3	<i>era muito longe para as pessoas erem até lá. No</i>
4	<i>reino o rei tinha uma filha muito linda o nome</i>
5	<i>dela era Bruna o nome mais lindo do castelo.</i>
6	<i>No belo dia chegou uma carta para o</i>
7	<i>rei o outro príncipe muito bonito de olhos azul que</i>
8	<i>se chamava Pedro, que ele queria se casa com</i>
9	<i>a princesa. Logo prepararam as provas e se o príncipe</i>
10	<i>consegui todas as provas ele daria a mão da princesa.</i>
11	<i>a princesa então diss:</i>
12	<i>___ Papai eu quero conhecer ele.</i>
13	<i>___ mas minha filha só depois do casamento</i>
14	<i>então assim foi feito na primeira ele foi bem,</i>
15	<i>na segunda tambem mas na terceira ele não</i>
16	<i>foi tão bem.</i>
17	<i>Era cinco provas na quarta ele já não foi</i>
18	<i>bem. Mas ele não desistiu mas ele foi muito</i>
19	<i>corajoso pos ele fez a quinta quando ele fez a princesa</i>
20	<i>ficou muito feliz, por que ela ia se casar</i>
21	<i>O rei preparou a festa mais bonita. A princesa</i>
22	<i>estava muito feliz o rei tambem Quando a princesa</i>
23	<i>fiu o príncipe ela ficou apaixonada. e eles foram</i>
24	<i>feliz para sempre.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A9.

Percebemos que, ao reescrever, o A9 não modificou o enredo, fez uma reescrita literal, realizou poucos acréscimos, inseriu um curto diálogo, alterou a paragrafação. Quanto aos Aspectos de textualidade: coesão, coerência, manteve, de

modo geral, os recursos coesivos da versão inicial, inclusive não percebeu a repetição desnecessária do advérbio “lá” (linha 03). Observamos o uso inadequado do conectivo, “mas”, na frase, “Mas ele não desistiu **mas** ele foi muito corajoso (linha 18), uma vez que a relação é de causa e não de contraste. Os efeitos da reescrita são percebidas na segmentação dos parágrafos, na pontuação, na diminuição dos períodos longos, o que contribui para a continuidade textual. Contudo, a versão reescrita continua com generalizações; o leitor continua sem saber que tipos de prova.

No que diz respeito aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, temos um texto de conteúdo superficial, pois faltam informações que um conto maravilhoso costuma ter. Uma das características principais do conto maravilhoso, segundo Coelho (2003), é a presença do “objeto mágico”, que permite aos heróis realizarem tarefas difíceis ou impossíveis. As provas não são descritas, o leitor não sabe em que consistem, o que mostra a dificuldade do aluno em imaginar intrigas, ações, que sustentam o gênero solicitado. Como percebemos na sequência dos fatos, o A9, no primeiro parágrafo, procura apresentar os personagens, o espaço narrativo; no segundo, introduz o que poderia se transformar em uma complicação, nos parágrafos seguintes as ações e no último a solução e o final feliz.

Quanto à realização das sugestões do professor, o A9, parcialmente, modificou o texto, com ênfase na paragrafação, alterando, também, a pontuação. Além disso, acrescentou uma nomeação para a princesa “filha muito linda o nome dela era Bruna o nome mais lindo do castelo” (linha 05), o mesmo se repetindo em relação ao príncipe “muito bonito de olhos azuis que se chamava Pedro” (linhas 07 e 08).

A leitura das duas produções permite observar poucas mudanças no enredo. As marcas de aprimoramento na produção textual são pequenas no tocante à linguagem, ao seu modo de contar, à retomada e à progressão de ideias. O texto reescrito pode ser considerado regular, pois revela certa continuidade das ideias, sendo possível compreender a sequência narrativa.

QUADRO 22: A10 - Versão inicial

O prispes que conheceu sua irmã

1	<i>Era uma vez um prispes chamado Joh</i>
2	<i>Joh e um dia o prispes tava andando pelo</i>
3	<i>o bosque e emcontrol sua irmã e comvi</i>
4	<i>do para aumosa lár no castelo dele e a</i>
5	<i>irma a ceito e quando deu de noite</i>

6	<i>ela foi o castelo do irmão</i>
7	<i>Quando chega a irma foi cumprimentada</i>
8	<i>pelo irmão Joh e a irma de Joh conh</i>
9	<i>ceu a namorada dele. e ela falou iai vausar</i>
10	<i>autesa como e que vai com você estou bem</i>
11	<i>e como e que vai a sua mãe tabem e</i>
12	<i>com seu pai tambem grasa a deus e a irm</i>
13	<i>a de Joh foi embora.</i>
14	<i>para o castelo do seu pai e quando che</i>
15	<i>gou o pai pergumto como foi o aumoso</i>
16	<i>com seu irmão maria foi muito bom</i>
17	<i>eu conheci a namorada dele mais cade a</i>
18	<i>mamãe a ela esta lar no quarto ci a</i>
19	<i>rumando eu vou lar falar com ela o o meu</i>
20	<i>irmão e como foi o aumoso com ele</i>
21	<i>e ela foi lar com versar com a sua mãe.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A10.

A análise da versão inicial do A10 revela que esse aluno tem dificuldades com a expressão escrita. Pelo mínimo que compreendemos de sua história, podemos dizer que o aluno não entendeu a proposta, nem mesmo tentou reproduzir algo próximo do conto modelo que foi lido e interpretado na sala de aula em preparação para a produção. Seu texto não apresenta os elementos básicos de um conto maravilhoso. Sua narrativa não apresenta a sequência narrativa básica – situação inicial, complicação, ações, resolução e final feliz. É uma sequência de frases, sem pontuação, contradições como “comvidou para aumosa lár no castelo dele e a sua irmã a ceito e quando deu de noite ela foi o castelo do irmão” (linhas 03, 04 e 05); desvios sérios da ortografia oficial, “vausar autesa” (linhas 09 e 10). Inadequações que dificultam ao leitor estabelecer uma unidade de sentido para a escrita do aluno. De todos os textos analisados, esta versão foi a que menos se aproximou das referências dadas para a produção textual, o que permite classificar em um nível elevado de insuficiência em relação à proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A10,

Fico feliz que escreveu, mas precisa se empenhar mais para melhorar sua escrita.

Veja que seu texto não parece com o conto maravilhoso que nós lemos.

Não tem conflito; o príncipe não enfrenta obstáculos para conquistar um prêmio.

Um conto maravilhoso costuma ter um objeto mágico que possibilita o herói realizar as tarefas difíceis.

Entenda, também, que escrever é diferente de falar. Na escrita precisamos nos preocupar com algumas regras: pontuação, separar as falas dos personagens da voz do narrador.

No seu texto as falas do irmão com a irmã, do pai com a filha estão misturadas, confusas. Um conto costuma ser dividido em parágrafos.

Releia seu texto e reescreva!

Profa. 17/04/2018.

QUADRO 23: A10 - Versão reescrita*O príncipe que conheceu a sua irmã*

1	<i>Era uma vez um príncipe chama</i>
2	<i>do pedro. Um dia o príncipe tava</i>
3	<i>andando pelo o bosque e encomtrou</i>
4	<i>sua irmã e convidou para almoça</i>
5	<i>r lár no castelo dele. A irmã acei</i>
6	<i>to e quando deu de noite ela foi</i>
7	<i>o castelo do irmão.</i>
8	<i>Quando chegar a irmã foi compri</i>
9	<i>mentada pelo o irmão pedro e a irmão</i>
10	<i>de pedro conheceu a namorada dele.</i>
11	<i>Ela falou:</i>
12	<i>___ E aí pedro e sua namorada</i>
13	<i>sim ___ Como e quevai a sua mãe,</i>
14	<i>tabem? E com seu pai? tambem graça</i>
15	<i>a Deus</i>
16	<i>E a irmã de pedro foi embora</i>
17	<i>para o castelo do seu pai e</i>
18	<i>quamdo chegou o pai pergunto:</i>
19	<i>___ Como foi o almoçar com seu</i>
20	<i>irmão?</i>
21	<i>___ foi muito bom eu conheci a</i>
22	<i>namorada dele</i>
23	<i>___ mais cade a mamãe a ela</i>
24	<i>esta lá no quarto se arrumando eu</i>
25	<i>vou lá falar com ela. E a maria</i>
26	<i>ficou</i>
27	<i>___ feliz de almoçar com irmão.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A10.

A versão reescrita mostra que o A10 não fez alterações no que se refere ao enredo. Não conseguiu desenvolver as fases da sequência narrativa, predominante no gênero solicitado. No tocante à categoria de análise – Aspectos de textualidade: coesão, coerência – constatamos que o aluno não desfez as contradições. A versão reescrita revela uma expansão textual, permite uma leitura mais rápida, em razão da paragrafação, da pontuação do diálogo, que são recursos que contribuem para a estabelecer coesão e coerência a um texto. O aluno mantém a segmentação de algumas palavras e frases de forma inadequada, revelando grande dificuldade em ordenar os termos das orações.

Quanto à presença dos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o A10 não desenvolveu o conteúdo, não fez acréscimos no conflito, não imaginou ações que pudesse dar características de herói ou heroína a algum personagem. Em resumo, fez uma reescrita literal da versão inicial, mostrando, minimamente, os elementos básicos que caracterizam o gênero solicitado. Como

podemos entender dos conceitos de Bakhtin (2011, p. 261-262), cada gênero se concretiza “pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. Ou seja, estando o conteúdo inadequado, inadequado, também, estará a composição e o estilo.

Em relação à realização das sugestões do professor, ao reescrever o texto, o aluno atendeu, minimamente, às sugestões do bilhete, fazendo algumas adequações na paragrafação, na pontuação, faz uma tentativa de pontuar o diálogo, mas não organiza completamente. Altera o nome do personagem sem que tenha sido sugerido.

Analisando as duas versões, constatamos que, ao reescrever, o aluno não deixou seu texto próximo do conceito regular, continua insuficiente, pois não vemos em sua produção as características mínimas do gênero solicitado. Inferimos, ainda, que o aluno não entendeu as características demonstradas sobre o gênero. Ademais, a observação dos textos do A10, cursando um 6º ano do ensino fundamental, sinaliza que ele passou por poucas intervenções no sentido de reduzir suas dificuldades com a escrita. Provavelmente, esse aluno diga que não sabe escrever como justificativa para seu baixo desempenho.

Possenti (2005) defende que o domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os alunos escrevam regularmente. Serafini (2001) afirma que o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno, ter uma postura receptiva, aceitando sem preconceitos suas ideias, contudo sem deixar de intervir. A intervenção deve levar em conta à capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar.

Com a análise das versões do conto maravilhoso, finalizamos esta primeira parte. A dinâmica de ler, interpretar e comparar os textos para compreender e descrever a evolução dos alunos nos remetem ao momento da coleta de dados, cuja maior dificuldade, de modo geral, foi a pequena disposição dos alunos para produzir textos escritos. Observando as versões do conto maravilhoso, resultantes das revisões e reescritas pelos alunos, traçamos um panorama das habilidades com a escrita destes alunos de 6º ano.

No quadro 24, comparamos o desempenho dos dez alunos na produção do gênero conto maravilhoso, versões inicial e reescrita, considerando as três categorias de análise: aspectos de textualidade: coesão, coerência; os elementos básicos do gênero textual: conteúdo temático, estrutura e estilo; e a realização das sugestões do professor.

QUADRO 24: Desempenho dos alunos na produção do conto maravilhoso

		Aspectos de Textualidade: coesão e coerência	Elementos do gênero: conteúdo, estrutura e estilo	Realização das sugestões
A1	Versão inicial	-Poucas palavras coesivas ⁶ , frases incompletas. -Paragrafação e pontuação insuficientes.	-Narrativa que apresenta, parcialmente, os elementos do gênero.	-Realizou, parcialmente, as sugestões. -Foi além, substituindo palavras, suprimindo outras e alterando o final do conto.
	Versão reescrita	-Aumento de palavras coesivas. -Mais relações entre as partes do texto e unidade temática em decorrência de presença de pontuação.	-Alterações pequenas no enredo. -Narrativa que apresenta, parcialmente, os elementos do gênero.	
A2	Versão inicial	-Algumas palavras coesivas; uso repetido da conjunção “e”. -Paragrafação e pontuação insuficientes. -Períodos longos.	-Narrativa que apresenta, parcialmente, elementos do gênero. -Sem paragrafação.	-Realizou, parcialmente, as sugestões. -Foi além, suprimindo palavras e substituindo termos por outros de sentido equivalente.
	Versão reescrita	-Quase as mesmas palavras de coesão. -Emprego maior de pontuação, períodos curtos e a paragrafação, contribuem para a continuidade e progressão do texto.	- Não há alteração do enredo. -Narrativa que apresenta, parcialmente, os elementos do gênero. -Sequência narrativa mínima: situação inicial, transformação e situação final.	
A3	Versão inicial	-A coesão ocorre pelo emprego repetido da conjunção “e” e pronomes “ele/eles”. -Paragrafação insuficiente; falta de pontuação e períodos longos. -O texto apresenta marcadores temporais.	-Apresenta os elementos básicos de um conto maravilhoso; o leitor é levado a um universo de castelo, rainha, rei, bruxa. -Narrador observador, formas verbais no passado. -Sequência narrativa.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Quase as mesmas palavras coesivas. -A progressão de ideias, a sequência de informações se evidenciam com a segmentação e maior presença de pontuação.	-Não há alteração do enredo. -Reorganização na estrutura textual. -Presença de caracterização da princesa.	
			-Apresenta os elementos básicos de um conto maravilhoso; o leitor é	

⁶ Por elementos/palavras coesivas, entenda-se, principalmente, pronomes (coesão referencial), conjunções (coesão sequencial).

A4	Versão inicial	-Presença de muitas palavras coesivas. -Texto coerente com a proposta. -Segmentação em parágrafos, pontuação razoável.	levado a um universo de castelo, rainha, rei, bruxa. -Narrador observador, formas verbais no passado. -Sequência narrativa: situação inicial, transformação e situação final.	-Realizou todas as sugestões e foi além fazendo outras reformulações.
	Versão reescrita	-Palavras coesivas satisfatórias. -Uma continuidade temática, evidenciada por uma precisão expressiva, uma organização das ideias. -Segmentação em parágrafos.	-Aprimoramento da narrativa, conteúdo mais detalhado, há descrições. -Intensifica o fantástico, os personagens reis, rainhas, princesa. -Discurso direto, há diálogo.	
A5	Versão inicial	-Frases soltas. -Ausência de palavras coesivas, de pontuação, e de paragrafação.	-Inadequação à proposta. -Não apresenta os elementos do gênero solicitado.	-Realizou, minimamente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Reestruturação no texto, divisão em parágrafos, que confere ao texto uma certa organização. -Presença de diálogos.	-O conteúdo guarda semelhança com a versão inicial, inclusive mantém o mesmo título. -Apresenta, minimamente, os elementos do gênero.	
A6	Versão inicial	-Uso recorrente da conjunção aditiva “e” (26 vezes) e os pronomes “ele/eles/ela/dele”. -Ausência de sinais de pontuação e de paragrafação.	-Apresenta os elementos básicos de um conto maravilhoso. -Narrador observador, formas verbais no passado. -A estrutura narrativa mínima é desenvolvida.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-São observados as mesmas palavras coesivas; a diferença é a presença de pontuação, de diálogo, de paragrafação.	-Não há alteração do enredo. -Apresenta a sequência narrativa: situação inicial, transformação e situação final.	-Por conta própria, fez algumas correções ortográficas.
A7	Versão inicial	-Presença de muitas palavras coesivas. -Segmentação e pontuação razoáveis.	-Apresenta os elementos básicos de um conto maravilhoso. -Narrador observador, formas verbais no passado. - A estrutura narrativa é desenvolvida.	-Realizou, parcialmente, as sugestões. -Foi além, fez substituições de palavras, reestruturou frases, tornando-as com sentido mais preciso.
	Versão reescrita	-As mesmas palavras de coesão. -A coesão e coerência se manifestam de forma satisfatória. -Segmentação em parágrafos.	-Em relação ao enredo, poucos fatos foram modificados. -O conteúdo foi melhor organizado. -A estrutura narrativa é desenvolvida.	

A8	Versão Inicial	-Presentes pronomes e conjunções que não eliminam repetições desnecessárias. -A ordem dos fatos comprometem a coerência, gerando certa contradição. -Há frases incompletas. -Ausência de pontuação e de paragrafação.	-Narrativa que apresenta, parcialmente, os elementos tradicionais do gênero: como príncipe corajoso, princesa descrita como sinônimo de beleza e inocência, presença de bruxa e elemento mágico.	-Realizou, parcialmente, as sugestões. -Reestruturou frases, tornando-as com sentido mais preciso.
	Versão reescrita	-Presença das mesmas palavras coesivas, a diferença é a paragrafação e a pontuação, que mostram melhor a sucessão dos fatos narrados. -Eliminados muitos “ee”. -Desfez a contradição.	-Não há alteração do enredo. -Há generalizações. -Narrativa sem descrições. -A estrutura narrativa: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final é desenvolvida.	
A9	Versão inicial	-Presença de palavras coesivas: conjunções e pronomes. -Os períodos longos. -Paragrafação e pontuação.	-Presença parcial dos elementos do gênero. -O conteúdo sem a densidade de informações, própria desse gênero. -Enredo imita o conto modelo estudado.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Presença das mesmas palavras de coesão. -Continuidade temática. -Segmentação, maior presença de pontuação. -Diminuição dos períodos longos.	-Não há alteração do enredo. -Diálogo curto. -Caracterizou os personagens.	
A10	Versão inicial	-Frases incompletas. -Ausência de palavras coesivas e de pontuação. -Contradições.	-Narrativa que não apresenta os elementos do gênero. -A estrutura narrativa mínima não é desenvolvida.	-Realizou, minimamente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Não desfez as contradições. -Paragrafação, pontuação do diálogo, que contribuem para a estabelecer uma certa coesão ao texto.	-Não há alteração do enredo. -Narrativa que não apresenta os elementos do gênero.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Constatações a partir das análises e dos dados resumidos do quadro 24:

a) Todas as versões iniciais apresentaram ausência, em grau maior ou menor, de pontuação e paragrafação, inadequações que têm reflexos na coesão, na coerência e na estrutura do gênero. Apenas os alunos A4 e A7 demonstraram certo

domínio desses aspectos textuais. Nas versões reescritas, todos os alunos conseguiram avançar para um nível razoável nesses aspectos.

b) Da versão inicial para a versão reescrita não houve alterações importantes quanto à temática e ao estilo do gênero. Percebemos acréscimos de informações, detalhes, como nomeação e descrição dos personagens. De modo geral, quatro alunos, A3, A4, A6 e A7, desenvolveram seus textos com a presença, satisfatória, dos elementos básicos do gênero. Quatro alunos, A1, A2, A8 e A9, apresentaram, parcialmente, os elementos básicos do gênero solicitado; ausência, principalmente, de conflito e do “elemento mágico”. Apenas dois alunos, A5 e A10, escreveram apresentando minimamente ou faltando os elementos do gênero.

c) Todos os alunos, nas duas versões, usaram as expressões tradicionais “era uma vez” para iniciar e “viveram felizes para sempre” para finalizar seus textos. Exceto, os alunos A1 e A10 não finalizaram com a expressão tradicional; e o A5 que não iniciou nem finalizou com essas expressões.

d) Seis das versões iniciais, dos alunos A1, A2, A5, A8, A9 e A10, foram classificadas como insuficientes, por atenderem minimamente ou não atenderem ao conteúdo do gênero e/ou por empregarem poucos ou não empregarem recursos coesivos. E as versões dos alunos A3, A4, A6 e A7 foram classificadas como regulares, por atenderem, parcialmente, à proposta do gênero e apresentarem alguns mecanismos coesivos. Com a reescrita, os alunos A3, A4, A6 e A7 avançaram para o conceito bom, por atenderem, adequadamente, à proposta do gênero, apresentando articulação coesiva satisfatória e uma continuidade lógica. Os alunos A1, A2, A8 e A9 avançaram para o conceito regular; e os alunos A5 e A10 não avançaram, continuaram no conceito insuficiente.

e) Todos os alunos reescreveram realizando, parcialmente, as sugestões do professor, notadamente, os comandos relacionados à pontuação e à paragrafação, acarretando maior coesão, continuidade temática, ideias com maior clareza e, sobretudo, coerência, aspecto relacionado com a “boa formação” do texto, princípio de interpretação (MARCUSCHI, 2008), que permite ao leitor produzir sentido, acionando diferentes conhecimentos. Exceto, os alunos A5 e A10 que atenderam, minimamente, e o aluno A4 que atendeu às sugestões totalmente.

f) Os alunos A1, A2, A4, A6 e A7, ao reescreverem, fizeram alterações não sugeridas pelo professor, por exemplo: reestruturaram frases, substituíram,

acrescentaram e eliminaram palavras, mudaram o final do conto e corrigiram a ortografia de algumas palavras.

g) Todos os alunos repetiram na versão reescrita o mesmo título da versão inicial.

h) Todos os alunos, ao reescreverem, expandiram seus textos; apenas A2 manteve a mesma quantidade de linhas nas duas versões.

As constatações arroladas permitem algumas considerações parciais, a mais evidente delas parece ser a confirmação dos conceitos centrais, vistos nos capítulos 1 e 2, suporte teórico desta pesquisa, que concebem a escrita como um trabalho, no qual a revisão e a reescrita são partes integrantes e essenciais para melhorar desempenho do aluno em produção textual. Destacando que compreender o processo de escrita, é aceitar que “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões” (BRASIL, 1998, p. 77).

É necessário repetir que a compreensão de “escrita como trabalho” permite ao professor planejar uma produção textual que mostre ao aluno a necessidade de esforço, pois um texto é uma construção, um processo, que envolve momentos diferentes, como postulam Fiad e Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura e modificação do texto, a partir da sua reescrita. Nesse sentido, as versões reescritas revelam o quanto o aluno considerou as opiniões do interlocutor (professor) e indo além, mostram que o aluno sinaliza certo entendimento que o “texto é um evento sócio comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2015, p.13).

Dentre as alterações realizadas pelos alunos nas versões reescritas, a pontuação e paragrafação se mostram como os aspectos mais produtivos. A paragrafação é um recurso para organizar o texto em blocos de conteúdo, mais do que aspecto estético, trata-se de uma maneira de demonstrar como o autor organizou coerentemente e progressivamente o conteúdo de seu texto (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015). Cardoso (2008) chama os sinais de pontuação de organizadores textuais que dividem o texto em partes e, ao mesmo tempo, funcionam como “cimento”; servem para delimitar ou segmentar as unidades textuais. Para esse autor, a habilidade para efetuar uma segmentação, que aumenta a legibilidade do texto produzido, é reconhecida como uma característica importante de um bom escritor.

4.2 Análise das Versões do Relato Pessoal

Para melhor compreensão reproduzimos, a seguir, a proposta de produção textual do relato pessoal do livro didático.

FIGURA 02: Proposta de produção textual do Relato Pessoal

AGORA É A SUA VEZ ►

Escolha uma das propostas de produção de texto a seguir e escreva você também um relato pessoal. Depois, seu relato poderá ser publicado em um livro ou em um *blog*, conforme as orientações apresentadas no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Quem sou eu? — Você pode começar o relato dizendo seu nome e sua idade e descrevendo como você é fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, sua altura e seu peso, seus traços particulares, com quem da família você se parece. Conte sobre sua família: como são seus pais, quantos irmãos tem, se são mais velhos ou mais novos do que você, como eles são, como é o relacionamento entre vocês, etc. Você pode falar também sobre seus gostos: livros, revistas, músicas, esportes, *games*, filmes, programas de televisão, pratos prediletos, passeios, *hobbies*, etc., sobre coisas que detesta, quais são suas manias, coisas e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, o que o(a) encanta no mundo e na natureza, quais são seus sonhos, suas vontades.



2. No túnel do tempo – Procure em sua casa uma fotografia em que você, bem criança, esteja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de escola ou amigos. Observe-a com atenção e embarque no túnel do tempo: inspirando-se nela, relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc. Para tornar seu relato mais real, peça informações a seus pais sobre o que acontecia no momento em que a fotografia foi tirada.



- Lembre-se de que um relato apresenta episódios marcantes da vida de quem escreve; o tempo e o espaço são bem-definidos; os fatos ocorrem predominantemente no tempo passado; o narrador é protagonista e, portanto, a maioria dos verbos e pronomes é empregada na 1ª pessoa (do singular ou do plural); há trechos descritivos; a linguagem é pessoal e subjetiva, geralmente de acordo com a norma-padrão.



- Dê um título ao relato.

Fonte: Cereja (2015, p. 147).

As versões do relato pessoal podem ser observadas nos quadros numerados de 25 a 44. Reiteramos que as produções foram digitadas conservando a forma como foram escritas pelos alunos. Para maior compreensão das análises, transcrevemos

também o bilhete orientador. Cada aluno foi identificado pela letra A (aluno) seguida de numerais de 1 a 10.

A seguir, analisamos os pares de versões do relato pessoal, por aluno, à luz das mesmas categorias de análise utilizadas com as versões do conto maravilhoso: 1- aspectos de textualidade: coesão, coerência; 2- os elementos básicos do gênero textual: conteúdo temático, estrutura e estilo; 3- realização das sugestões do professor.

QUADRO 25: A1 - Versão inicial

Como eu sou

1	Meu nome é ***** ⁷ eu tenho 14 anos eu sou meio
2	gordo. Tenho olhos castanhos eu tenho o cabelo preto. minha
3	altura e 1,73 eu peso 61 quilos. Meus traços particulares
4	é a minha Barriga. eu pareço um pouco com o meu pai.
5	os meus pais são calmos e legais, eu Tenho um irmão
6	mais velho eu e o meu irmão sidamos muito bem.
7	Eu e a minha família fomos viajar para o interior
8	la no interior aconteceu um acidente com a minha
9	avó ela foi mordida pela uma cobra todos ficaram
10	preocupados mais não era nada grave.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A1.

A observação da versão inicial do A1 mostra que ele começou seu relato com um parágrafo auto descritivo, evidenciando ter entendido a primeira parte da proposta. No segundo parágrafo, inicia uma narrativa, apresenta uma contextualização de um momento marcante vivido com sua família, contudo desenvolve muito pouco, não dar continuidade nas ações, sendo insuficiente para responder, satisfatoriamente, às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? de forma a caracterizar um relato pessoal. Quanto aos aspectos de coesão e coerência textuais, o aluno, no primeiro parágrafo, cria orações seguidas, citando suas características, algumas ligadas pela conjunção “e”, repete o pronome sujeito “eu”; faz uma retomada da palavra “interior” (linha 07) com o advérbio “lá” (linha 08), mas repete o referente “interior” revelando não saber a função (de substituição) dessa palavra como mecanismo de coesão referencial. Ainda substitui “avó” pelo pronome “ela” (linha 09); da mesma forma retoma o termo “eu e minha família” pelo pronome “Todos” (linha 09). Dadas as ideias mínimas desenvolvidas pelo A1, sua produção em relação à proposta é insuficiente. Segue a intervenção via bilhete.

⁷ Os nomes foram omitidos com objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e das pessoas citadas por eles.

A1,
 Você precisa desenvolver mais seu relato.
 A proposta era escrever um relato de um momento marcante de sua vida.
 Pode começar falando de você, de seus gostos, de sua família, mas depois precisa relatar uma história vivida.
 No 2º parágrafo, você começou relatar uma história, mas parou, continue.
 Diga onde, quando, como, por que aconteceu o fato.
 Que interior? De quem? Quem estava lá?
 Tenho certeza que pode relatar um fato bem interessante!
 Releia e reescreva!
 Profa.....10/08/2018.

QUADRO 26: A1 - Versão reescrita

Como eu sou

1	Meu nome é ***** eu tenho 14 anos eu sou
2	meio gordo. Tenho olhos castanhos eu tenho cabelo
3	Preto minha altura é 1,73 eu Peso 61 quilos. Meus
4	traços particulares é a minha barriga. Eu pareço
5	um pouco com o meu pai. os meus pais são cal-
6	mos e legais, eu tenho um irmão mais velho eu
7	e o meu irmão eu e o meu irmão sidamos muito
8	bem.
9	Nu certo dia no ano de 2014 Teve o meu anir-
10	versario na minha casa. Teve muitas brincadeiras
11	e muita comida. Mais so que aconteceu um acidente com
12	a minha tia querida Tia ***** ela veio de fortaleza. ela
13	Tem olhos castanhos e muito bunita. Ela si machacou
14	quando tava ajudando a minha mãe *****. ela cor-
15	Tou o DeDo com uma faca bem amolada.
16	A minha mãe correu para ajudar minha querida
17	Tia ***** Todos ficaram preocupados com a minha
18	Tia. O dedo Dela não tava sangrando muito
19	a minha Tia disse que não era nada grave nos
20	limpamos o Dedo Dela ela não precisou e pro
21	medico ficou tudo bem.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A1.

A versão reescrita do A1 é um texto melhor escrito, constituído por três parágrafos, que fornecem ao leitor informações sobre o que aconteceu “numa festa de aniversário”, a “tia querida” do narrador-personagem “corta o dedo com uma faca bem amolada”. As perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? podem ser respondidas depois de uma leitura da versão reescrita. A relação de continuidade estabelecida entre as partes do texto auxilia o leitor a seguir o discurso do aluno, há ligação entre as frases; há “elos na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011), que mostram a presença dos aspectos de textualidade: coesão, coerência. A continuidade (coesão referencial) mantém a temática e notamos o uso de mecanismos coesivos, como a substituição pronominal. Na versão reescrita, o A1 emprega cinco vezes “ela” em referência à tia; usa “todos” para retomar os membros da família

implicitamente presentes na festa; operações básicas de substituições para evitar repetições. O aluno estabelece a relação de oposição entre o momento feliz do aniversário e o acidente “teve muitas brincadeiras e muita comida. Mais (mas) so que aconteceu um acidente” (linha 11).

Quanto à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o texto reescrito reúne as características de um relato pessoal, pois é um registro de fatos vividos pelo aluno, um momento de comemoração em família, marcante em razão do acidente com a tia. Quanto à estrutura, o relato apresenta, no segundo parágrafo, a contextualização inicial “num certo dia do ano de 2014 teve meu aniversário na minha casa” (linhas 09-10). A organização possibilita que o relator seja identificado como sujeito das experiências apresentadas. As ações encontram-se organizadas em um eixo temporal claro “aconteceu um acidente com minha querida tia” (linhas 11 e 12); “ela cortou o dedo com uma faca bem amolada” (linhas 14 e 15). O aluno encerra o relato sem fazer uma apreciação geral sobre a experiência, como se espera de um relato pessoal. O leitor encontra respostas para as perguntas quem? o quê? quando? onde? como? por quê?

As escolhas linguísticas confirmam o estilo de um relato pessoal: narrativa não ficcional em primeira pessoa do singular, com narrador-personagem “meu nome é...”(linha 01), “na minha casa”(linha 10); verbos no passado “Num certo dia do ano de 2014 Teve o meu aniversário”(linha 09); “todos ficaram preocupados” (linha 17), “não precisou e pro medico ficou tudo bem” (linhas 20 e 21); discurso indireto onde o narrador fala pelos personagens, fazendo uso de verbos de elocução como em “minha tia disse que não era nada” (linha 19). A linguagem é pessoal, subjetiva, revela as impressões do narrador-personagem acerca dos acontecimentos “todos ficaram preocupados” (linha 17).

Em relação à realização das sugestões do professor, o A1 atendeu às sugestões e alterou, inclusive, o conteúdo do relato; na versão inicial falava de um interior e o acidente era com a avó. Ao reescrever, desenvolveu um relato sobre um acidente doméstico com uma “tia querida”. Ao reorganizar sua narrativa, dando-lhe outros personagens, enriquecendo com adjetivação “querida tia *****. Ela tem olhos castanhos e muito bunita” (linha 12 e 13), percebemos que o aluno dá indícios de sua compreensão de que a escrita é um trabalho e que “a linguagem é uma forma de interação, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a

um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana” (GERALDI, 2012, p. 41).

Ao analisar as duas versões, podemos afirmar que a versão reescrita é uma resposta regular à proposta, cumpriu o propósito do gênero: fazer um registro de fatos vividos. Evidências que o A1 revisou sua produção e fez alterações significativas, ou seja, conforme Antunes (2003), possibilitou-se ao aluno a experiência de fazer e refazer seu texto.

QUADRO 27: A2 - Versão inicial

Sobre metade da minha vida

1	Meu nome: ***** tenho 13 anos cor do meus
2	olho: Preto cor do meu Cabelo castanho Escuro. Bom tenho vari
3	amigas graças a deus. ****, ****, ****, ****
4	e **** duas delas são minhas melhor amigas que amo ****
5	é a **** agente briga mais se amam tenho uma
6	irmã de 21 anos nome: **** eu amo muito ela
7	ela tinha um marido nome: **** ele
8	morreu. em fortaleza ele era o melhor cunhado do mundo.
9	só que tem aquele ditado né tudo que é bom dura pouco.
10	na hora que ele morreu. mais como deus é maravilhoso
11	nasceu meu sobrinho que eu amo muito nome: *****
12	mas meu cunhado estar no bom lugar com continuando
13	tenho ranço de Pessoas Exibidas. tenho ranço de sapo
14	de rã de lesma etc. minha Idola anitta meu ídolo:
15	mc kavinho adoro assisti filmes desenhos animados como:
16	nich, wick, dina, DAW. TVZ, the loud RAUS é amooooooooo
17	assisti séries como: la casa de PaPel, brilhante victórios, diários
18	de vampiro. amo os personagens da serie la casa de PaPel
19	a Tokio. adoro músicas de: funk, pop, Internacionais músicas
20	da anitta. Sonho ser famosa. Matéria favorita Português
21	artes, Ed. Física, inglês mais prefiro português e inglês
22	Portugues nois aprende a língua portuguesa e a língua
23	inglesa. Amo meus Primos minha família meus amigos
24	(A) meus colegas amo minha mãe minha vó bom 2018
25	no dia 14 de 7 de 2018 nasceu meu afilhado amo muito
26	nome **** filho de minha Prima ****
27	acabando aqui Porque se não não vai caber
28	na folha. baseado em fatos Reais.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A2.

A versão inicial do A2 mostra um texto com períodos longos muito característicos da expressão oral. Inicialmente, temos uma autodescrição; depois seguem enumerações de nomes de amigas, de parentes, de ídolos, de preferências musicais; uso recorrente de dois pontos. O A2 não entendeu a proposta, sua produção não é um registro de fatos vividos; não tem elementos para responder às perguntas:

quem? o quê? quando? onde? como? por quê? De modo que o texto é insuficiente com relação à proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A2,

Fico feliz que escreveu! Mas precisa melhorar.

No texto, você informa dados e preferências pessoais, como se fosse preenchendo uma ficha; observe, também, que tem muitos nomes de pessoas.

A proposta era escrever um relato de um momento marcante de sua vida.

Pode começar dizendo suas características, seus gostos, depois relate uma experiência vivida.

Em um relato pessoal precisa estar claro quem, o que, quando, onde, como, por quê?

Observe que seu texto tem 28 linhas sem divisão de parágrafo, tudo seguido. Releia e reescreva!

Profa.10/08/2018.

QUADRO 28: A2 - Versão reescrita

Momentos bons da minha vida

1	Sou ***** tenho 13 anos o dia
2	mais marcante da minha vida foi num
3	dia que eu ia pra casa da minha tia
4	dormir lá. eu e meus Primos (A) ficava
5	dançando, ia ao cinema, assistia filmes de terro
6	Eu e minhas primas ficavam brincando
7	eu mim divertia bastante perto dos meus Primos
8	Pra ir Para casa Hum. Não Queria mais.
9	eu chorava semPre na hora que minha mãe
10	falava de casa. Num Queria é mais. até Que
11	um dia descobri um lado bom de ficar em casa
12	O lado bom é que você fica perto da
13	sua família, dos seus Irmãos da sua mãe do
14	seu pai. Você pode se diverti em casa como:
15	assistir TV, brincar com seus Irmãos, é etc.
16	É agora? Eu só Quero ficar em
17	casa 24 hRS. Assistindo, comendo, fazendo minhas
18	coisas, é as vezes fico na calçada passeando
19	mais a maioria das vezes é em casa.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A2.

O A2, ao reescrever, modificou totalmente seu texto, do título ao conteúdo. Na verdade, o A2 não relata um momento marcante, mas momentos como vem escrito no título. Embora diga “o dia mais marcante da minha vida foi num dia que eu ia pra casa da minha tia dormir lá” (linhas 02 e 03), o leitor fica sabendo que o assunto tratado é as idas para a casa da tia, onde o narrador-personagem desfrutava a companhia dos primos e as atividades divertidas que faziam juntos. O narrador reconhece que eram tão bons a ponto de chorar para não voltar para casa com a mãe “eu chorava sempre na hora que minha mãe falava em casa” (linhas 09 e 10). A subjetividade é bastante presente no texto, aproximando-se, no final, mais de uma reflexão sobre ser

bom ficar em casa com a família. A produção não responde, satisfatoriamente, às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? não há explicitamente marcação de tempo e do espaço narrativo, entendemos que foi no passado, pois com o advérbio “agora” (linha 16) há indicação que os momentos na casa da tia não acontecem mais.

Em relação aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, na versão reescrita, o A2 organizou melhor suas ideias, com paragrafação e pontuação razoáveis, que indicam a organização temática e sequencial do texto (CARDOSO, 2008). O relato apresenta os fatos de forma linear, há continuidade e progressão temática que seguem uma ordem, evidenciando o passado e o presente.

Quanto à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – notamos que A2 entendeu as características do gênero relato pessoal, pois de uma sequência de enumerações (versão inicial) conseguiu escrever um texto, cujo conteúdo temático é uma história com todos os elementos de uma narrativa, é um relato de acontecimentos vividos, registrou um episódio marcante em sua vida, “ia pra casa da minha tia dormir lá. eu meus primos ficava dançando, ia ao cinema, assistia filme de terror” (linhas 03 a 05). Quanto à estrutura, o relato não apresenta uma contextualização bem definida, não há referências de data; o enredo permite identificar o relator como sujeito que viveu os “momentos bons”. A organização temporal das ações não é explícita, a expressão “e agora?” (linha 16) situa o leitor no presente. O A2 encerra seu relato fazendo uma apreciação geral sobre a experiência, relacionando passado e presente (linhas 12 e 19).

As escolhas linguísticas confirmam o estilo de um relato pessoal: narrativa não ficcional, escrita em primeira pessoa do singular, com narrador-personagem, como demonstra o fragmento “eu e meus primos ficava (ficávamos) dançando” (linha 04). A linguagem é subjetiva “até que um dia descobri o lado bom de ficar em casa” (linha 11), carregada de impressões. O texto tem um tom de conversa, com marcas que apontam para o leitor, como verificamos nas frases “você fica perto de sua família” (linha 12), “Você pode se divertir em casa” (linha 14), esse “você” é marca de interlocução, aproximando autor e leitor.

Em relação à realização das sugestões do professor, o A2 compreendeu e atendeu às sugestões, pois escreveu outro texto com a temática solicitada e com a estrutura adequada. Ao reescrever seu relato levado pelas observações do professor,

temos a confirmação das palavras de Bahktin (1997), para quem a língua não está pronta, mas que o próprio processo interlocutivo na atividade da linguagem a faz (re) construir os sujeitos que a constituem, à medida que interagem uns com os outros. Isso significa que a reescrita é “um momento de trabalho, em que o aluno se posiciona como leitor de seu próprio texto e o professor assume o papel de orientador e não de mero juiz-avaliador” (MENEGASSI, 1998, p 207).

Quando comparadas as duas versões do A2, podemos afirmar que a versão reescrita pode ser associada a um relato pessoal, é uma resposta regular à proposta. Serve ao propósito comunicativo pretendido: fazer um registro de fatos vividos. O que podemos interpretar do trabalho realizado pelo aluno é que a releitura e a reescrita, no contexto de uma produção textual, permitem ao educando o fortalecimento de suas capacidades linguístico-discursivas, ampliando suas potencialidades com a expressão escrita.

QUADRO 29: A3 - Versão inicial

História de ****

1	<i>As vezes me lenbro que quando eu</i>
2	<i>era pequena que eu e a minha familia</i>
3	<i>fomos para o Rio de Janeiro foi tão legal, eu</i>
4	<i>passiei tanto, Nesses dias agente foi em praças</i>
5	<i>e em cachoeira.</i>
6	<i>Quando eu voutei da viagem, comecei a</i>
7	<i>estudar, no primeiro dia de aula tive dificuldade,</i>
8	<i>mas ai depois eu comecei a me acostumar e agora</i>
9	<i>não tenho muitas dificuldades</i>
10	<i>As minhas professoras senpre me ajudam</i>
11	<i>quando dificuldade essa é minha História</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A3.

O A3 apresenta uma versão inicial com insuficiência de informações, introduz dois acontecimentos vividos, “eu e minha familia fomos para o Rio de Janeiro” (linhas 02 e 03) e “No primeiro dia de aula tive dificuldade” (linha 07), mas não faz detalhamento de nem um. Sua produção não responde às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? Embora inicie com uma frase que remete a um relato pessoal, “me lenbro que quando eu era pequena” (linhas 02 e 03), não dá continuidade. No segundo parágrafo, há uma quebra da temática e o A3 começa a falar do primeiro dia de aula, assunto que também não é desenvolvido. Dadas as ideias mínimas desenvolvidas pelo A1, sua produção em relação à proposta é insuficiente. Segue a intervenção via bilhete.

A3,
 Você pode melhorar mais, pois é inteligente e responsável.
 A proposta era escrever um relato de um momento marcante de sua vida.
 Escolha só um acontecimento para relatar: a viagem ao Rio ou O primeiro dia de aula (???) e dizer detalhes: o que fez, com quem, onde, quando, como, por quê?
 Seu texto deve mostrar para o leitor sua emoção, as impressões ao lembrar.
 Sei que pode fazer bem melhor!
 Releia e reescreva!
 Profa.10/08/2018.

QUADRO 30: A3 - Versão reescrita

Um pouco de minha historia

1	Meu nome é **** tenho 11 anos, tenho
2	dois irmãos incluindo a mim. Meu sonho é ser
3	uma cantora.
4	Em 2009 no mês de agosto eu viajei para
5	o Rio de Janeiro, lá encontrei meus tios.
6	As praças eram tão lindas tinham árvores,
7	casas apartamentos e algumas rosas tão chei-
8	rosas.
9	Três anos depois eu vim para Parnaíba.
10	
11	Ao voltar-mos recebemos uma notícia
12	muito ruim, que meu tio tinha morrido. Toda Família
13	ficou de luto, mas o tempo passou e agora estou aqui
14	escrevendo essa história.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A3.

Podemos dizer que a versão reescrita do A3 apresenta um nível superficial de escrita, “não há um sujeito que diz sua palavra” (GARALDI, 2012). Há uma desorganização de ideias, fragmentação do enredo. As linhas 04 a 08 deveriam formar um só parágrafo, problemas que mostram a dificuldade desse aluno em detalhar ou continuar o relato. Repete a inadequação da versão inicial, começa dois momentos vividos, possivelmente marcantes, contudo não consegue ir além de informar os dois fatos. Os personagens “irmãos”, “tios” são citados, mas não são nomeados, não interagem com o narrador-personagem. Ausência de descrição do espaço, não explica o “como”, o “porquê” de ser o fato marcante. Não há progressão na temática, não acrescenta dados novos; há falta de conexão entre os parágrafos, a frase “três anos depois eu vim par Parnaíba” (linha 09) divide o assunto do relato. Uma análise do texto nos faz ver que se trata de uma sequência de afirmações sem articulação: apresentação do narrador, viagem ao Rio e a morte do tio; três assuntos independentes entre si.

Os aspectos de textualidade: coesão, coerência se mostram minimamente na produção textual reescrita. É importante lembrar a definição de coerência, que para

Marcuschi (2008) é um princípio interpretativo e a interpretabilidade só se constitui quando há reconhecimento de uma configuração significativa sem a qual o texto não atinge sua eficácia comunicativa. Ao reescrever o A3, não consegue estabelecer uma unidade de sentido, o leitor não encontra uma temática que o conduza a um relato de uma experiência vivida, de forma subjetiva reveladora das impressões do narrador-personagem.

Quanto aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, não é possível dizer que A3 escreveu um relato pessoal, não temos conteúdo que possibilite responder às questões quem? o quê? quando? onde? como? por quê? O que lemos são fragmentos de lembranças, cuja sequenciação se dá por expressões que as separam temporalmente “Em 2009 no mês de agosto” (linha 04), “três anos depois” (linha 09), “agora estou aqui” (linha 13). Quanto à estrutura, os cinco parágrafos poderiam ser transformados em três, dadas as ideias comuns. O uso de recursos linguísticos como narrativa em primeira pessoa do singular, os verbos no passado como em “eu viajei... lá encontrei meus tios” (linha 04 e 05) não são suficientes para que o texto seja reconhecido com do gênero textual solicitado.

Em relação à realização das sugestões do professor, o A3 não atendeu às sugestões, pois a versão reescrita é um texto insuficiente tanto quanto à versão inicial. Não houve melhora na construção textual, ocorrência que contraria as observações de Menegassi (1998) para quem os comentários oferecidos pelo professor fazem parte do processo de construção textual, como uma etapa que auxilia o aluno produtor.

QUADRO 31: A4 - Versão inicial

Música

1	<i>Sou ***** atualmente tenho 11</i>
2	<i>anos e nasci no dia 24 de outubro de 2006</i>
3	<i>minhas cores favoritas são azul, preto e ro-</i>
4	<i>xo e meus preferidos gostos musicais são</i>
5	<i>o pop, o rock e eletrônica, não sei dizer</i>
6	<i>mas fico bem quando escuto música.</i>
7	
8	<i>Quando estou com tempo livre gosto de com</i>
9	<i>tempo livre gosto de dançar, cantar e escre-</i>
10	<i>ver, não que sejam os meus talentos mas</i>
11	<i>é muito satisfatório pra mim, aliás tam-</i>
12	<i>bém amo aprender coisas novas.</i>
13	
14	<i>Moro com meus pais e irmãos que</i>
15	<i>sempre me apoiam em minhas escolhas</i>
16	<i>meus irmãos são divertos e também</i>
17	<i>sempre em ajudam quando preciso,</i>

18	<i>Acho que Deus nos deu dons de música</i>
19	<i>***** meu irmão de 14 anos toca</i>
20	<i>teclado e ***** violão, guitarra</i>
21	<i>e outros instrumentos</i>
22	
23	<i>Outro dia nós três se juntamos e</i>
24	<i>fizemos um trio cantando uma músi-</i>
25	<i>ca que eu gosto muito e foi bem di-</i>
26	<i>vertido, todos os dias gosto de cantar,</i>
27	<i>mas poucas são as vezes que canto</i>
28	<i>com meus irmãos por isso pra mim</i>
29	<i>é tão gratificante. Música é algo que</i>
30	<i>faz parte da minha rotina!</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A4.

A produção inicial do A4 mostra que ele desenvolveu, inicialmente, baseado na primeira parte da proposta, fez uma auto apresentação, falou de suas preferências musicais. A temática de seu relato é o gosto por música expressa logo no primeiro parágrafo com a frase “não sei dizer mas fico bem quando escuto música. Os três primeiros parágrafos trazem um perfil do aluno; somente no quarto, temos o começo de uma narrativa de um momento vivido pelo narrador-personagem com os irmãos, momento raro conforme o trecho “poucas são as vezes que canto com meus irmãos” (linhas 27 e 28), por isso a escolha para o registro. Percebemos pela escrita do aluno sua facilidade de dizer sua palavra, de expressar sua opinião; a impressão é que esse aluno escreve com regularidade, face a sua construção textual, sua interlocução, ele se coloca como “um sujeito que diz o diz para quem diz” (GERALDI, 1997, p. 137). No que se refere às características do gênero relato pessoal, não há uma contextualização. O texto não fornece informações que respondam, completamente, às perguntas: quando? onde? como? por quê? finaliza sem fazer uma apreciação do momento vivido. Também, tendo o gênero predominância da sequência narrativa, há insuficiência de enredo, não relata as ações dos personagens. Sua versão inicial se classifica como regular, pois atende, parcialmente, à proposta do gênero, apresenta alguns mecanismos coesivos, exemplificados pelas conjunções “quando” (linha 08), “mas” (linha 10), “por isso” (linha 28) e certa continuidade. Segue a intervenção via bilhete.

A4,

Você escreve bem, parabéns!

Seu texto pode ficar ainda melhor. A proposta era escrever um relato sobre um momento marcante vivido por você.

Nos três primeiros parágrafos você falou de você.

Só no 4º começou a falar de um fato marcante, desenvolva mais.

Em um relato pessoal, precisa estar claro algumas informações: o que, com quem, como aconteceu. Foi onde? Quando?
 Por que cantaram naquele dia?
 Releia e reescreva!
 Profa.....10/08/2018.

QUADRO 32: A4 - Versão reescrita

Um dia de música

1	Sou ***** atualmente tenho 11
2	anos e nasci no dia 24 de outubro de 2006
3	minhas cores favoritas são azul, preto e roxo
4	e meus preferidos gostos musicais são
5	o pop, o rock e eletrônica, não sei dizer mas me
6	sinto mais feliz ao ouvir música.
7	
8	Moro com meus pais e irmãos que
9	também gostam de pop e rock e eles sem-
10	pre me ajudam quando preciso.
11	
12	No dia 26 de agosto recebi a notícia
13	de um show de talentos em meu colégio
14	e então meus irmãos **** e *****
15	tocando violão e teclado conseguiram ensa-
16	iar comigo com uma música chamada
17	“Minha felicidade”.
18	
19	Foi divertido, aliás é o que eles e eu gosta-
20	mos de fazer no tempo livre, gravei o vídeo
21	do nosso ensaio e postei no Facebook
22	e muitos gostaram, até por que não é
23	todo mundo que canta e posta.
24	
25	Não só naquele dia, mas todas as ve-
26	zes que estamos desocupados nos junta-
27	mos pra cantar, é algo que me faz
28	bem musica faz parte de mim.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A4.

A versão reescrita mostra que A4 fez alterações em seu texto: suprimiu parágrafos, reestruturou outros, acrescentou informações acerca do momento relatado, alterou o título. Essas operações ampliaram o conteúdo da narrativa: a realização de “um show de talentos” no colégio, levou o narrador-personagem a produzir um vídeo com os irmãos que, ao ser divulgado, agradou às pessoas. O A4 consegue desenvolver o enredo com um grau de informatividade capaz de responder às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? Quanto aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, o texto reescrito apresenta articulação coesiva que possibilita uma continuidade lógica, corroborada pela divisão em parágrafos,

pelos períodos regulares, pela organização das informações de acordo com as ações realizadas pelos personagens, permitindo uma leitura regular.

Em relação aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, observamos que a versão reescrita apresenta um enredo, no qual o relator como personagem protagonista da experiência relatada, mostra suas impressões e opinião sobre o momento. Quanto à estrutura, o relato apresenta uma contextualização “No dia 26 de agosto recebi uma notícia de um *show* de talentos em meu colégio” (linhas 12 e 13); uma pequena sequência dos fatos e um encerramento com considerações sobre a importância do momento relatado “Foi divertido” (linha 19). O texto é narrado em primeira pessoa do singular “recebi a notícia de um *show* de talentos em meu colégio” (linhas 12 e 13). A linguagem é pessoal, subjetiva, como demonstram as afirmações “nos juntamos para cantar, é algo que me faz bem, música faz parte de mim” (linhas 26 a 28).

Em relação à realização das sugestões do professor, o A1 compreendeu as sugestões e reescreveu o texto, faz o que lhe é solicitado: desenvolve o enredo, dando informações sobre o quê, quando, como e por quê. Possivelmente, o aluno considerou adequadas as sugestões do bilhete, reconhecendo que sua versão inicial não respondia, satisfatoriamente, à proposta, de forma que, ao reescrever, diminuiu os parágrafos que continham dados e preferências pessoais e aumentou as explicações sobre o fato marcante que tencionava relatar. É a ideia de linguagem como interação, característica que a situa como o lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos são ativos e, através do texto, produzem sentidos (GERALDI, 2012).

A análise do conteúdo das duas versões do A4 revela que a versão reescrita é um texto que pode ser classificado como bom, pois responde melhor ao propósito comunicativo do gênero, ainda que com uma descrição limitada do ambiente e das emoções, reconhecemos que há um registro de fatos vividos.

QUADRO 33: A5 - Versão inicial

Quen sou eu

1	<i>Eu sou *****</i>
2	<i>Moro em Parnaíba-Pi, tenho 13 anos tenho 3 irmãos e</i>
3	<i>comigo 4, me pareço com meu pai gosto de jogar vi-</i>
4	<i>deo game, eu fui ontem para o shop jogar jogo com</i>
5	<i>óculos virtual com minha irmã e meu amigo</i>
6	<i>eu peso 43 kg, minha altura e 1,85, meus olhos são pretos,</i>
7	<i>meu sonho e ser medico</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A5.

A versão inicial do A5 é um texto insuficiente, pela falta de informações. O aluno revela que não compreendeu a proposta ou entendeu minimamente, pois desenvolveu sete linhas, misturando dados e preferências pessoais como em “Eu sou... moro em Parnaíba-Pi, tenho 13 anos” (linhas 01 e 02) com um começo de uma narrativa “eu fui ontem para o shop jogar...” (linha 04). O aluno se limitou a uma parte da proposta “Quem sou eu? ” e desconsiderou todas as orientações e explicações sobre o gênero e o texto modelo lido e interpretado nas aulas anteriores em preparação para a produção. Possivelmente, a falta de disposição ou de conhecimento para produzir um texto seguindo orientações e um modelo de gênero, podem ser indícios de quanto esse aluno de 6º ano do ensino fundamental escreveu pouco durante sua vida escolar. Segue a intervenção via bilhete.

A5,
 Gostei que escreveu, mas você precisa se dedicar mais nas aulas de produção textual. Veja o que pode melhorar.
 A proposta era escrever um relato sobre um momento marcante em sua vida. Pode começar falando de você, de seus gostos, de sua família, mas depois relate uma história vivida.
 Deve dizer o que, com quem, onde, como e quando e por que aconteceu.
 Seu texto só tem um parágrafo, no qual mistura sua descrição com um começo de uma história. Organize e desenvolva mais.
 Sei que pode fazer bem melhor, você é inteligente.
 Releia e reescreva!
 Profa.....10/08/2018.

QUADRO 34: A5 - Versão reescrita

eu sou assim mesmo

1	Meu nome e ***** tenho 13
2	anos gosto de jogar futebol eu jogo
3	numa escolinha moro perto da escola
4	venho pra escola de peis com minha
5	irmã.
6	
7	Quando meus pais me encinaram a an-
8	dar de bicicleta eu nunca mais vou es-
9	Quecer.
10	
11	meu momento foi Quando minha familia
12	foi na praia nois comemos, brincamos toma-
13	mos banho jogamos futebol e jogamos
14	no celular
15	
16	eu também gostei muito Quando eu
17	ganhei o meu plastecho 2 ai eu joguei
18	com os meus primos

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A5.

A versão reescrita do A5 é, na verdade, um outro texto, com quatro parágrafos, cada um trata de um assunto diferente: gostar de futebol, aprender andar de bicicleta, viagem à praia com a família e ter ganhado um jogo. Falta ao texto articulação entre os parágrafos. As quinze linhas escritas podem ser consideradas um conjunto aleatório de palavras e frases, por isso não se constituem em um texto, se analisadas à luz do conceito de coerência, como propriedade que permite o leitor construir uma unidade de sentido. Não há uma progressão de ideias, o que mostra a insuficiência da produção do A5.

Feitas essas considerações, ficam comprometidos os aspectos de textualidade: coesão, coerência; bem como os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo.

Em relação à realização das sugestões do professor, o A5, não atendeu às sugestões, escreveu frases sobre assuntos diferentes, demonstrando não ter dado importância ao bilhete e nem compreendido o significado do momento de reescrever, pois não repensou sobre o que tinha escrito, e nem sobre o que a proposta pedia. A falta de costume de reescrever ou achar que o que tinha escrito na versão inicial estava “tudo errado” pode ser uma explicação para a atitude do aluno, que não avançou, sua produção continua insuficiente.

QUADRO 35: A6 - Versão inicial

“Minha vida”

1	<i>O meu nome é ***** tenho 12 anos e meus</i>
2	<i>olhos são pretos e meus cabelos também são pretos e minha altura</i>
3	<i>e 1,70 e o meu peso 40 kilos é também eu gosto De estudar português e</i>
4	<i>matemática e é bom para minha aprendizagem que eu aprendo a ler, a</i>
5	<i>escrever e aprender fazer um texto.</i>
6	<i>Eu tenho dois irmãos um De 11 e outro De 9 e eu sou o mais velho e eu</i>
7	<i>gosto muito Da minha família que ela são Divertidos e na minha escola, os</i>
8	<i>meus colegas tem alguns que são ruim e os outros boms e mesmo</i>
9	<i>assim eu gosto Deles e a minha ***** mas</i>
10	<i>ela faz isso porque ela quer por nosso bem mas algumas pessoas</i>
11	<i>não enDenDi o que ela faz.</i>
12	<i>Eu gosto De ler livros porque é bom para nossa aprendizagem</i>
13	<i>e aprender as palavras e gosto De escutar música e a minha</i>
14	<i>mãe eu gosto DeLa porque ela mim ajuDa a fazer os Deveres</i>
15	<i>e gosto De sair com minha família porque eles são muito legais</i>
16	<i>e eu gosto De fazer aventuras e é assim como eu sou.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A6.

A versão inicial do A6 foi desenvolvida com base em parte da opção 1, denominada “Quem sou eu? ”, de modo geral, o aluno responde a essa interrogação,

traçando um perfil de sua pessoa. Faz uma autodescrição; depois fala da família e da escola; e por último, fala de suas preferências e destaca a figura da mãe. O aluno representa por meio de sua escrita seus dois mundos: a família e a escola. Sua produção tem forte presença do discurso oral com repetição da conjunção aditiva “e” (dezenove vezes), que substitui os sinais de pontuação, quase ausentes. Observamos que no último parágrafo há explicações introduzidas pela conjunção “porque” (linhas 12,14 e15). O aluno ainda faz uma concordância ideológica, quando retoma o termo “minha família” (linha 15) com o pronome “eles” (linha 15), na verdade, refere-se aos irmãos. Há um vaivém de ideias semelhantes que revelam seus mundos, como “para a minha aprendizagem” (linha 04) e “para nossa aprendizagem” (linha 12); “gosto muito da minha família” (linha 07) e “gosto de sair com minha família” (linha 15). O aluno não escreveu um relato pessoal, falta uma contextualização, uma sequência narrativa, não temos a noção de tempo e espaço definido nem o como e o porquê de um momento ser marcante. Sua produção em relação ao gênero proposto é insuficiente. Segue a intervenção via bilhete.

A6,
 Você está organizando melhor sua escrita, que bom!
 Mas pode melhorar ainda mais.
 A proposta era escrever um relato sobre um momento marcante em sua vida.
 Você pode começar falando de você, de seus gostos, de sua família, mas depois relate uma história vivida.
 Deve dizer o que, com quem, como, onde, quando e por que aconteceu.
 Seu texto deve mostrar para o leitor sua emoção em se lembrar do fato.
 Veja as repetições do “e”.
 Veja a letra “D” maiúscula no meio das frases sem necessidade.
 No 3º parágrafo, você repete muito “e eu gosto...”
 Releia e reescreva!
 Profa.....10/08/2018.

QUADRO 36: A6 - Versão reescrita

Minha vida pessoal

1	O meu nome é ***** eu tenho 12 anos
2	e moro em Parnaíba(PI), eu gosto de jogar video game, e gosto
3	muito de minha família. Quando eu tinha 7 anos aconteceu
4	uma coisa que ninguém esperava, o meu pai morreu eu chorei
5	muito e quando me falaram eu fiquei sem reação e a minha
6	vontade e de sair correndo e isso aconteceu em (2013) na
7	frente da casa da minha tia.
8	E isso e marcante, porque faz parte da minha vida
9	e eu sinto muita falta dele, e ele era moreno alto e dos
10	olhos pretos e eu gosta muito dele porque ele me levava
11	com os meus irmãos para passear, e isso e a minha
12	história marcante.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A6.

A versão reescrita do A6 mostra que, praticamente, ele escreveu um outro texto. Precisamente, só manteve da versão inicial três linhas, em que se apresenta e declara que gosta da família. Escreve um texto menor, no qual relata um momento marcante e triste: a morte do pai. As perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? são respondidas embora sem detalhamento. Quanto aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, encontramos palavras de coesão como as conjunções “e”, muito recorrente na versão inicial e mantida, em menor quantidade, na reescrita. “Quando” (linha 03) introduzindo a ideia de tempo em que aconteceu o fato relatado pelo aluno; “porque” (linhas 08 e 10) explicando a importância do momento marcante e para justificar o sentimento de gostar do pai; os pronomes “isso” (linhas 06 e 08) fazendo retomadas de informações já ditas; “dele, ele” retomando o referente “pai”. Essas palavras coesivas permitem uma leitura regular. O aluno consegue estabelecer certa continuidade e progressão em seu relato, criando uma unidade de sentido, resultante da organização das informações e explicações sobre o momento marcante.

No que concerne à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o texto reescrito do A6, embora sem descrição e detalhes que respondam como e por quê, apresenta um conteúdo que trata de um assunto muito particular do aluno - a morte do pai – momento marcante vivido pelo narrador-personagem. Contado de uma forma que revela uma certa aceitação desse momento difícil, demonstrado pelos trechos “eu chorei muito e quando me falaram eu fiquei sem reação” (linhas 04 e 05). Quanto à estrutura, a versão escrita apresenta uma contextualização “Quando eu tinha 7 anos aconteceu uma coisa que ninguém esperava” (linhas 03 e 04), “isso aconteceu em (2013) na frente da casa de minha tia” (linhas 06 e 07). Há uma sequência curta dos fatos; estão presentes os elementos da narrativa (narrador, enredo, personagem, tempo e espaço). O A2 encerra seu relato fazendo considerações sobre o fato relatado “E isso é marcante, porque faz parte da minha vida” (linha 08).

A linguagem é pessoal e subjetiva, marcadamente, no último parágrafo tem um tom de saudade e desabafo, de emoção “eu sinto muita falta dele” (linha 09). Verbos e pronomes em primeira pessoa do singular, “meu nome é” (linha 01), “e moro em Parnaíba” (linha 02); os fatos narrados ocorreram no passado “quando eu tinha 7 anos” (linha 03); aspectos linguísticos característicos do gênero relato pessoal.

Quanto à realização das sugestões do professor, pelo conteúdo da versão reescrita, percebemos que o A6 atendeu, parcialmente, às sugestões. Repensou o seu texto, ao mesmo tempo que acionou os conhecimentos que adquiriu sobre o gênero e escreveu quase um outro texto, no qual introduz um curto relato de um episódio marcante de sua vida, expressando sua emoção e as sensações ao lembrar do fato. Na forma, corrigiu o “D” no meio das frases. Acrescentou sinais de pontuação, ausentes na versão inicial, mesmo sem esse aspecto ter sido mencionado no bilhete.

Essa interação, motivada pela contra palavra do professor, como um interlocutor que dialoga com o aluno, permite um avanço do aprendiz na compreensão do processo de escrita. De acordo com Bakhtin (1997, p.132), o diálogo leva à compreensão e “compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra”, isto é, as reações do aluno é decorrente das respostas recebidas do professor.

Sob o ponto de vista de avaliação, a versão reescrita é um texto regular em virtude da proposta, o A6 conseguiu, parcialmente, colocar em seu texto os elementos básicos do gênero solicitado.

QUADRO 37: A7- Versão inicial

Minha aventura com meu irmão

1	<i>Eu minha família costumamos a viajar</i>
2	<i>todo ano mas só em um ano aconteceu um fato</i>
3	<i>diferente. Todo ano saímos de Parnaíba para</i>
4	<i>Maranhão às 1:00h ou às 5:00h da manhã</i>
5	<i>Eu acho que foi em 2013, não me lembro bem</i>
6	<i>Em 2013 quando estávamos no Maranhão meu ir-</i>
7	<i>mão me chamou para passear perto da li ai</i>
8	<i>eu aceitei</i>
9	<i>Quando estávamos caminhando meu irmão</i>
10	<i>na frente e eu logo atrás, ai ele não viu um ca-</i>
11	<i>sa de maribondo logo na frente, por que esta-</i>
12	<i>va escondida entre galhos de árvore, os galhos</i>
13	<i>estavam atrapalhando nossa passagem ai e-</i>
14	<i>le foi tirar esses galhos da frente e caiu a</i>
15	<i>casa de maribondo no chão, agente saiu corren-</i>
16	<i>devolta para casa.</i>
17	<i>Quando chegamos meu irmão coçando e agen-</i>
18	<i>te contou para nossos pais, ele tirou a camisa</i>
19	<i>e ele estava todo vermelho nas costas, por que</i>
20	<i>vários maribondos tinha lhe picado, e eu sai</i>
21	<i>sem nenhum arraião. E eu nunca me esqueci</i>
22	<i>disso.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A7.

Percebemos que o A7 entendeu a proposta, começando sua versão inicial informando o leitor sobre um costume de sua família - viajar todo ano de Parnaíba para o Maranhão – e indica quando ocorreu o episódio marcante, anunciado no título, afirmando “acho que foi em 2013” (linha 05). No terceiro parágrafo, conta o que aconteceu com ele e o irmão: foram atacados por maribondos. A produção deste aluno apresenta continuidade e progressão, quatro parágrafos com ideias organizadas. É uma sequência narrativa com uma contextualização (1º e 2º parágrafos), as ações organizadas temporalmente (3º e 4º parágrafos) e o encerramento com a presença do narrador-personagem expressando sua opinião sobre o episódio vivido “E eu nunca me esqueci disso” (linha 21).

No que se refere aos elementos coesivos, emprega conjunções como “que” (linha 05); “quando” (linhas 09 e 17), marcando temporalmente a sucessão dos fatos; “porque” (escrito “por que”, linha 11) para estabelecer a causa de terem sido surpreendidos pelos maribondos. Emprega os pronomes “ele” (quatro vezes) para se referir ao irmão. Quanto aos elementos do gênero relato pessoal, é possível dizer que o texto tem conteúdo adequado ao gênero, respondendo às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? Narrativa em primeira pessoa, ora no singular, ora no plural “e eu saí sem nenhum arraião” (linhas 20 e 21), “Quando chegamos” (linha 17); há manifestação de um ponto de vista pessoal pelo aluno relator. A linguagem é informal com o uso de “agente” (duas vezes, linhas 15 e 17); influência da oralidade, por exemplo, com o emprego de “ai” (três vezes, linhas 07, 10 e 13). O texto produzido pelo A7, em relação à proposta, pode ser considerado um texto regular, muito próximo do conceito bom. Segue a intervenção via bilhete.

A7,
 Você entendeu a proposta, seu texto é um relato pessoal, parabéns!
 Mas pode enriquecer mais seu texto!
 Fale dos preparativos antes da viagem, diga em que cidade do Maranhão.
 “Estavam caminhando”, por onde? Descreva o lugar... “quando chegamos”
 onde? Sei que pode fazer bem melhor!
 Releia e reescreva!
 Profa.10/08/2018.

QUADRO 38: A7 - Versão reescrita

Minha aventura com meu irmão

1	<i>Eu minha família costumamos a viajar to-</i>
2	<i>do ano mas só em um ano aconteceu um fato</i>
3	<i>diferente. Todo ano saímos de Parnaíba para Maranhão</i>
4	<i>para a cidade de brejo às 1:00h ou às 5:00h da ma-</i>
5	<i>nhã.</i>

6	<i>Fico ansiosa no dia anterior antes da viagem,</i>
7	<i>nós arrumamos nossas malas e depois vamos</i>
8	<i>dormi, de madrugada minha mãe nos acorda e</i>
9	<i>vamos tomar banho tomamos café da manhã e</i>
10	<i>caímos na estrada.</i>
11	<i>Eu acho que foi em 2013, não me lembro bem.</i>
12	<i>Em 2013 quando estávamos no Maranhão no</i>
13	<i>brejo meu irmão me chamou para passear per-</i>
14	<i>to da li ai eum aceitei.</i>
15	<i>Quando estávamos caminhando pela estrada</i>
16	<i>cheia de mato perto da casa de minha bisavô,</i>
17	<i>meu irmão na frente e eu logo atrás, ai ele não</i>
18	<i>viu uma casa de maribondos logo na frente, por</i>
19	<i>que estava escondida entre galhos de árvores os</i>
20	<i>galhos estavam atrapalhando a passagem ai</i>
21	<i>ele foi tirar esses galhos da frente e acabou</i>
22	<i>caindo a casa de maribondo no chão, agente saiu</i>
23	<i>correndo de volta para casa.</i>
24	<i>Quando chegamos na casa de minha bisavô,</i>
25	<i>meu irmão estava se coçando e agente contou</i>
26	<i>para nossos pais, ele tirou a camisa e ele es-</i>
27	<i>tava todo vermelho nas costas, porque vários</i>
28	<i>maribondos tinha lhe picado, e eu sai sem</i>
29	<i>nenhum arraião. E nunca mais me esqueci disso.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A7.

A versão reescrita do A7 é, literalmente, a versão inicial reescrita com acréscimos de detalhes e de um parágrafo em que o aluno, narrador-personagem, descreve os preparativos da viagem. Quanto aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, verificamos o emprego dos mesmos recursos coesivos, com frases e períodos apenas reescritos com a mesma estrutura.

No que diz respeito aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – com a reescrita, há uma expansão do conteúdo textual decorrente de detalhes que o aluno acrescenta, por exemplo, em todo o segundo parágrafo, o personagem narrador descreve o seu estado emocional e os preparativos na véspera da viagem. Além disso, enriquece o relato ao dizer que caminhavam “pela estrada cheia de mato perto da casa de minha bisavó” (linhas 15 e 16). Quanto ao enredo, à atuação dos personagens e aos aspectos referentes à linguagem não observamos alterações.

Em relação à realização das sugestões do professor, esse aluno atendeu, de forma total, às sugestões do bilhete: fale dos preparativos antes da viagem (o segundo parágrafo acrescentado traz essas informações); diga em que cidade do Maranhão (acrescentou “para cidade do brejo”, linha 04). Estavam caminhando, por onde? Descreva o lugar... (acrescentou “pela estrada cheia de mato perto da casa de minha

bisavô”, linhas 15 e 16); quando chegamos, onde? (Acrescentou “na casa de minha bisavô”, linha 24).

Com os detalhes e informações acrescentados, a produção do A7 tem uma consistência de ideias, tornando-se uma resposta muito boa à proposta.

QUADRO 39: A8 - Versão inicial

Sonho de um jogador

1	<i>Eu me chamo ***** tenho 12 anos</i>
2	<i>a cor dos meus olhos são pretos do cabelo preto também</i>
3	<i>minha altura 1,60 meu sonho e ser jogador</i>
4	<i>de futebol jogar no São paulo futebol clube a</i>
5	<i>historia mais marcante aconteceu na</i>
6	<i>Avenida na quadra esta com meus melhores</i>
7	<i>amigos era so pequeno pro time com um ameno</i>
8	<i>e no outro time só tinha grandão botamos</i>
9	<i>ate apelido quarteto fantastico e nosso time</i>
10	<i>ganhamos duas vezes e foi especial porque eu</i>
11	<i>tava jogando com meus dois melhores</i>
12	<i>amigos.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A8.

A produção inicial do A8 é pouco informativa, não descreve, usa generalizações. Começa se apresentando, destacando suas características físicas e revela seu grande sonho: ser jogador de futebol. São doze linhas escritas, cuja leitura é comprometida e, conseqüentemente, a unidade de sentido, pela ausência de pontuação, que marque o começo e o fim dos períodos. Algumas frases incompletas, como “aconteceu na Avenida da quadra esta com meus melhores amigos” (linha 06); “até apelido quarteto fantástico e nosso time”, dificultam a compreensão da sequência narrativa. O conteúdo do pequeno trecho narrativo é um jogo de futebol, em que o narrador-personagem com os amigos, embora em desvantagem por serem menores e estarem com um jogador a menos, vencem, por duas vezes, o time adversário “que só tinha grandão” (linha 08). Dentre as poucas palavras que estabelecem uma coesão explícita entre as frases, destacamos as conjunções “e” e “porque”. Quanto aos elementos do gênero, é uma produção insuficiente, pois o A8 não contextualizou, não escreveu uma sequência de ações, não organizou as informações de forma a responder, minimamente, às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? Segue a intervenção via bilhete.

A8,

Você é inteligente, por isso pode fazer melhor as suas produções textuais. Entendeu a proposta, só falta desenvolver mais o relato.

Pode começar falando de você, de seus gostos, depois relate uma história, dizendo o que, com quem, onde, quando, como e por que aconteceu. Observe! O que parece ser o 2º parágrafo está confuso, tem quase 7 linhas, sem pontuação.

No trecho, “aconteceu na Avenida(??) na quadra” falta alguma palavra.

Mais dedicação!

Releia e reescreva!

Profa.....10/08/2018.

QUADRO 40: A8 - Versão reescrita

1	<i>Eu me chamo ***** tenho 12 anos</i>
2	<i>a cor dos meus olhos são pretos, dos cabelos</i>
3	<i>tambem minha altura 1,60. meu sonho é</i>
4	<i>ser jogador de futebol, jogar no São Paulo</i>
5	<i>futebol clube. a História mais marcante aconteceu</i>
6	<i>na quadra da avenida.</i>
7	<i>Eu estava com meus melhores amigos, e no meu</i>
8	<i>time só tinha 3 e no outro tinha 4, estava completo.</i>
9	<i>e esse time era impossível de ganhar e nos ganhamos</i>
10	<i>2 vezes.</i>
11	<i>botamos ate apelido nesse time quarteto fantastico.</i>
12	<i>no meu time só era pequeno e no outro só tinha</i>
13	<i>grandão, ate desmeti meu dedo que eles me derrubarão.</i>
14	<i>e não desistir eu me levantei e jogamos ganhamos</i>
15	<i>três vezes, e foi especial porque eu joguei com</i>
16	<i>meus melhores amigos.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A8.

A versão reescrita do A8 revela que ele não alterou o tema de seu relato. A diferença, como podemos ver no primeiro parágrafo, é a pontuação, a segmentação e organização, que aumentam a legibilidade do texto, como demonstram as frases “a história mais marcante aconteceu na Avenida da quadra esta com meus melhores amigos” (linhas 04 e 06, versão inicial) e “a história mais marcante aconteceu na quadra, da avenida. Eu estava com meus melhores amigos” (linhas 05 e 07, versão reescrita). Com relação aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, o aluno repete as palavras coesivas, relações de adição usando a conjunção “e” como se exemplifica: “no meu time era só tinha 3 e no outro tinha 4” (linhas 07 e 08); a conjunção explicativa “porque” em “foi especial porque eu joguei com meus melhores amigos” (linhas 15 e 16). A versão reescrita é um texto com maior legibilidade, tendo em vista a presença de pontuação, que marca as pausas, o início e o fim dos períodos, dando continuidade à sequência narrativa de forma coerente.

Quanto à segunda categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o conteúdo do relato do aluno é uma experiência

com amigos durante um jogo de futebol. Em relação à estrutura, o A8 não faz a contextualização dos fatos, não faz referências ao tempo e espaço em sua produção. O leitor não tem respostas para “onde” e “quando” aconteceu o momento marcante. O aluno fala “na quadra da avenida” (linha 06) como se tivesse feito alguma menção especificado a avenida ou a quadra. No encerramento, faz uma avaliação do momento relatado, como demonstra a frase final “foi especial porque eu joguei com meus melhores amigos” (linhas 15 e 16). No que tange ao estilo, o A8 emprega os recursos linguísticos que caracterizam um relato pessoal; desenvolve uma narrativa em primeira pessoa do singular, como constatamos em “eu estava com meus amigos” (linha 07), “no meu time só era pequeno” (linha 12); verbos no passado “eu me levantei” (linha 14). A linguagem remete a impressões pessoais do narrador-personagem acerca da experiência. O aluno deixou a versão reescrita sem título.

Quanto à realização das sugestões do professor, o A8 atendeu, parcialmente, às sugestões, pois melhorou a pontuação, a paragrafação, reestruturou alguns períodos, eliminando frases incompletas como se pode perceber nas frases correlatas: “era **so** pequeno no time com um amenos e no outro time só tinha grandão” (versão inicial, linhas 07 e 08) e “no meu time só tinha 3 e no outro tinha 4, estava completo. No meu time só era pequeno e no outro só tinha grandão” (versão reescrita, linhas 07, 08 e 12). Analisando os trechos transcritos, evidenciamos que o aluno conseguiu organizar melhor seu dizer, chama a atenção que até o acento na palavra “só” o aluno corrigiu, sem que nada tenha sido dito a esse respeito.

Ao analisar das duas versões do A8, podemos afirmar que a versão reescrita é uma resposta regular à proposta: fazer um registro de fatos vividos. As alterações realizadas atestam a necessidade de possibilitar ao aluno o exercício de retomar ao texto e realizar a revisão e a reescrita. No movimento de ler as sugestões do professor e dar a elas sua própria compreensão, o aluno realiza uma auto avaliação, que o leva ao amadurecimento no domínio da escrita.

QUADRO 41: A9 - Versão inicial

Minha primeira fez em Brasília

1	<i>Um momento mas especial foi quanto</i>
2	<i>eu foi pra Brasília, foi um pouco rui por que</i>
3	<i>nos viaja dois dias pra chega em Brasília.</i>
4	<i>Mas tiranto isso lá e otimo lá mora mentade</i>
5	<i>ta minha familia.</i>
6	<i>E um pouco rui por que eu fico com</i>

7	<i>muita saudades tá minha mãe e dos meus irmãos,</i>
8	<i>mas lá eu conheci tantas coisas que eu não tinha</i>
9	<i>conhecido e ate eu fui uma arara azul ela e</i>
10	<i>linda e eu só fui pra lá pra pode ver o</i>
11	<i>meus tios e minhas tias.</i>
12	<i>E me lebro muito bem quando eu</i>
13	<i>cheguei lá a primeira espreção quanto eu feu</i>
14	<i>tudo eu era chato, mas quanto eu conheci</i>
15	<i>tudo eu fer que lá era um cidade linda so</i>
16	<i>que eu prefiro a qui.</i>
17	<i>lá eu fir uma coisa que eu nunca</i>
18	<i>tinha fisto que foi chuva de granito foi tão</i>
19	<i>bom e eu gostei dando que eu terei foto mas</i>
20	<i>infelizmente a foto não ficou muito boa mas</i>
21	<i>eu tenho esperança que eu vou tira a</i>
22	<i>foto e vai fica boa.</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A9.

O A9 compreendeu a proposta e seu relato pessoal fala sobre uma viagem a Brasília. Seu texto, em relação aos aspectos de coesão e coerência, apresenta algumas palavras de coesão referencial, como os advérbios “lá” (repetido 9 vezes) retomando o referente “Brasília” e “aqui” (linha 16) em referência a Parnaíba, lugar onde mora o aluno. O pronome “isso” (linha 04) que retoma toda a frase que afirma que se viaja dois dias para chegar em Brasília; o pronome “ela” (linha 09) retomando “arara azul”. Observamos também a coesão pelos articuladores, como “porque” (linhas 02 e 06) introduzindo explicações; “mas” (cinco vezes, linhas 04, 08, 14, 19 e 20) estabelecendo oposições; “quando” (linhas 01, 12 e 13) estabelecendo relações de tempo. Todos esses mecanismos coesivos, contudo, não garantem que o texto tenha uma continuidade e progressão satisfatórias, porque as informações são fragmentadas, em um vaivém. Por exemplo, no 2º parágrafo, o aluno fala, com entusiasmo, de uma arara azul que nunca tinha visto; no 4º parágrafo faz a mesma referência em relação à chuva de granito, ou seja, ideias afins retomadas em diferentes parágrafos.

Quanto aos elementos do gênero, o conteúdo temático é um momento marcante vivido, a viagem a Brasília. O texto apresenta uma sequência narrativa, com informações parciais sobre quem, o quê, onde, por quê. O aluno não faz uma contextualização da experiência, não há referência à data em que a viagem ocorreu; não explica com quem viajou. Como narrador-personagem, ao longo do texto, o aluno revela suas impressões sobre o que viu na viagem. Essas constatações mostram que a versão inicial do A9 é um texto regular à proposta de produção do gênero relato pessoal. Segue a intervenção via bilhete.

A9,
 Gostei que escreveu! Você entendeu a proposta, mas pode melhorar mais seu relato.
 Em um relato pessoal, devemos dizer o que, com quem, onde, quando, como e por quê aconteceu.
 Foi para Brasília, quando? Com quem? Por que? Explique para o leitor.
 Você cita coisas que nunca tinha visto em parágrafos diferentes, num vaivém de informações, organize os parágrafos por assuntos.
 Observe como você escreveu algumas palavras: “mentade”, “eu foi”, “lebro”, “espreção”, ‘rui”
 Releia e reescreva!
 Profa.10/08/2018.

QUADRO 42: A9 - Versão reescrita

Minha primeira fez em Brasília

1	Minha primeira experiência foi quando
2	eu tinha 10 anos eu foi com a minha vo.
3	Eu lembro como se fosse hoje lá e tudo
4	lindo eu foi pra casa da minha tia *****
5	Lá é um pouco ruim por que nós
6	viaja dois dias pra chega lá em Brasília
7	mas tiranto isso lá e ótimo. Eu so fui
8	pra passar as férias. E também é um pouco
9	ruim por que eu fico com muita saudades
10	da minha mãe e dos meus irmãos. Mas
11	lá eu conhecie tantas coisas nova. ate
12	eu vir uma arara azul ela é linda.
13	Eu lembro muito bem quanto eu
14	cheguei lá. A primeira espreção quando eu
15	fir tudo era chato mas quanto eu conhecie
16	tudo eu fir que lá era uma cidade
17	linda so que eu prefiro aqui.
18	Lá eu fir uma coisa que eu nunca
19	tinha festo que foi chuva de granito foi
20	tão bom e eu gostei dando que eu tirei
21	foto mas infelizmente a foto não ficou
22	muito boa mas eu tenho esperança que
23	eu tenho esperança que eu vou tira a
24	foto e vai fica boa.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A9.

A versão reescrita do A9 não revela alterações significativas, acrescentou palavras em referência ao tempo “eu tinha 10 anos” (linha 02); sobre com quem o aluno viajou “eu foi com minha vo” (linha 02), sobre ter ido “pra passar as férias” (linha 08). No restante, vemos que o aluno reescreveu, literalmente, a maioria dos períodos tal qual a versão inicial. Assim, com relação aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, observamos os mesmos mecanismos linguísticos de coesão referencial e os conectivos.

No que diz respeito aos elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo, de modo geral, o texto reescrito do A9 não apresentou mudanças expressivas no conteúdo, na estrutura da sequência narrativa e na linguagem.

Quanto à realização das sugestões do professor, o A9 atendeu, minimamente, às sugestões; acrescentou informações que respondem com quem viajou (“com minha vo”), por que viajou (“pra passar as férias”); corrigiu a palavra “ruim” (linhas 05 e 06) e “lembro” (linha 13); suprimiu a frase que continha a palavra “mentade”, e ignorou as indicações repetindo a mesma grafia “eu foi” (linhas 02 e 04), “espreção” (linha 14).

O A9, ao manter seu texto no mesmo nível regular, mostra que não compreendeu a reescrita como um momento para aperfeiçoar a sua produção, ignorou as orientações orais durante a aula e as sugestões escritas no bilhete. Embora não seja critério de análise, chama a atenção na escrita desse aluno de 6º ano as trocas de fonemas /d/, /t/ e /f/ /v/, por exemplo, escreve “dando” (em vez de “tanto”), fisto (em vez de “visto”).

QUADRO 43: A10 - Versão inicial

Uma história Sobre mim

1	Eu sou ***** tenho 14 ano e
2	eu vou conta um historia sobre mim
3	de quando eu vim o primeiro dia de
4	aula foi muito ruim por que eu não com
5	hecia nimguem e quando dava a hora
6	do recreio e ficava com muita vergonha
7	e sar andava com o meu primo e quando
8	nois ia para a quadra eu sor ficava
9	olhando as alunas jogando e eu ficava
10	com muita vontade de joga foi muito ruim
11	quando tava de sala eu mim sentia mui
12	to em vergonhado e quamdo eutava fora de
13	sala eu ficava mais avomtade e não
14	foi muito ruim não obrigado

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A10.

A partir da leitura da versão inicial do A10, observamos que ele tem uma escrita com influência da oralidade, com uso da conjunção aditiva “e”, sem segmentação e sem pontuação, escreveu 14 linhas seguidas. Embora o conteúdo se relacione a um momento marcante de sua vida, falta clareza nas ideias gerando contradição (o aluno diz que na hora do recreio ficava com muita vergonha”, linhas 05 e 06; já nas linhas 12 e 13, afirma que fora da sala ficava mais à vontade). Faz uma contextualização incompleta do momento a ser relatado, diz “vou conta um história

sobre mim de quando eu vim o primeiro dia de aula” (linhas 02 e 03). Além disso, as repetições, a falta de progressão, generalizações, poucas informações sobre quando, e onde aconteceu, inadequações que deixam o texto insuficiente em relação ao gênero da proposta. Segue a intervenção via bilhete.

A10,
 Fico feliz que escreveu!
 Mas precisa se dedicar mais nas aulas de produção textual.
 Em um relato pessoal, devemos dizer o que, com quem, onde, quando, como e por que aconteceu.
 Você fala em “primeiro dia de aula”. Quando? Este ano ou quando era bem pequeno?
 Você se sentia mais à vontade dentro da sala ou fora dela?
 Como era a escola, os colegas, a turma?
 Foi muito ruim, só no primeiro dia?
 Seu texto tem um único parágrafo com 14 linhas, sem ponto, sem vírgula.
 Releia e reescreva!
 Profa.....10/08/2018.

QUADRO 44: A10 - Versão reescrita

história Sobre mim

1	Eu sou ***** tenho 14 anos, e eu
2	vou conta uma historia sobre mim.
3	de quando eu vim a primeiro dia de
4	aula foi muito ruim no primeiro dia
5	por que eu não conhecia ninguem e quan
6	do dava a hora do recreio Eu fica-
7	va mais avomtade.
8	Quando eu e meu primo ia para a
9	quadra eu sor ficava olhando as
10	alunas jogando bola e eu ficava com
11	muita vontade de joga e quando Eu
12	voltava para dentro da sala de eu mim
13	sentia muito em vergonhado e quando
14	Eu tava fora de sala eu ficava mais
15	avontade e não foi muito ruim não ate
16	que foi bom um pouco
17	E Quando cheguei em 2018 quamdo
18	eu voltei para. a Escola eu já conhecia
19	as pessoas do ano passado que
20	repitiram e os meus amigo de rua
21	que vinheram Estudar na mesma esco
22	la que eu estudava agora ate
23	que esse ano tár sendo melho. que
24	no ano passado. Obrigado pela assua
25	atenção foi muito bom conta a min
26	ha história do passado.

Fonte: Pesquisa direta, 2018, A10.

A versão reescrita do A10, quanto à segmentação, é um texto, visivelmente, melhor, embora a pontuação ainda seja problemática. A divisão em três parágrafos supre, em parte, essa deficiência. No conjunto, sugere uma certa organização, uma

continuidade das ações e progressão das ideias. O que pode ser interpretado como um esforço do aluno em estruturar seu relato em função de um interlocutor e da situação comunicativa. Além disso, chama a atenção no 3º parágrafo, a habilidade do aluno em fazer uma ligação entre a experiência marcante relatada, acontecida no passado, e a realidade presente do aluno. Inclusive, de forma direta, agradece ao leitor, no caso o professor, pela oportunidade de contar sua história (linhas 24-26). Consegue, assim, imprimir ao seu texto marcas de interlocução, que não verificamos na versão inicial.

Com relação aos aspectos de textualidade: coesão, coerência, com a reescrita, o A10 consegue escrever períodos mais coesos como “Foi muito ruim no primeiro dia de aula por que (porque) eu não conhecia ninguém” (linhas 04-05), explicação que é a base de todo o relato, retomada, indiretamente, no último parágrafo, quando o aluno avalia que o começo de ano em 2018 foi melhor porque já conhecia as pessoas. Podemos observar, dessa forma, uma unidade de sentido, uma coerência na produção reescrita.

No que diz respeito à categoria de análise – Os elementos básicos do gênero textual: conteúdo, estrutura e estilo – o aluno desenvolve seu texto sobre uma experiência marcante, “o primeiro dia de aula”, mas, na realidade, trata-se do difícil começo de se estudar numa escola nova, pois os fatos relatados não se limitam a um único dia. A temática é adequada a um relato pessoal. Quanto à estrutura, o relato apresenta uma contextualização dispersa, só no 3º parágrafo, o leitor sabe que a experiência marcante, o primeiro dia de aula foi em 2017. A organização possibilita que o relator seja identificado como sujeito das experiências relatadas. As ações são sequenciadas temporalmente. O A10 encerra seu relato avaliando que o início de 2018 “tár sendo melho que no ano passado” (linhas 23 e 24). A versão reescrita permite ao leitor localizar ou inferir informações como quem? o quê? quando? onde? como? por quê?

As escolhas linguísticas são características de um relato pessoal: narrativa em primeira pessoa do singular, “Eu sou...” (linha 01), “quando eu voltei a escola” (linhas 17 e 18); verbos no passado “Eu ficava mais avomtade” (linha 07) “E quando eu voltava para dentro da sala” (linha 14). A linguagem é subjetiva, o aluno expressa sua opinião sobre os acontecimentos daquele momento vivido, demonstra satisfação em poder contar sua experiência.

No que se refere à realização das sugestões do professor, o A10 atendeu, parcialmente, às sugestões, faltou descrever o ambiente, não deu detalhes; alterou a pontuação, mas, alguns sinais foram empregados de forma inadequada. Desfez a contradição, ficando entendido que o aluno se sentia mais à vontade fora da sala, na hora do recreio. Acrescentou dados novos ao enredo, o último parágrafo é exemplo disso. Sem ter sido sugerido no bilhete, o aluno fez mudanças pequenas, como podemos perceber com a eliminação do artigo “uma” no título; acréscimo de “bola” (linha 10); pluralizou corretamente “14 anos”.

Ao analisar as duas versões do A10, podemos afirmar que a versão reescrita é uma resposta regular à proposta, faz um registro de fatos vividos. Observando o desenvolvimento desse aluno nas produções realizadas, notamos que na escrita e reescrita do conto maravilhoso, sua evolução foi insuficiente, mas na produção do relato pessoal, conseguiu avançar, pois, ao reescrever, seu texto se tornou regular à proposta.

Com estas análises das versões do relato pessoal, finalizamos a segunda parte de análises de nossa pesquisa. Para uma demonstração mais objetiva, no quadro 45, podemos comparar o desempenho dos mesmos dez alunos na produção do gênero relato pessoal, na versão inicial e na reescrita, considerando as mesmas categorias de análise usadas para o conto maravilhoso – aspectos de textualidade: coesão, coerência; os elementos básicos do gênero textual: conteúdo temático, estrutura e estilo; realização das sugestões do professor.

QUADRO 45: Desempenho dos alunos na produção do relato pessoal

		Aspectos de Textualidade: coesão e coerência	Elementos do gênero: conteúdo, estrutura e estilo	Realização das sugestões
A1	Versão inicial	-Poucas palavras coesivas. -Insuficiência de informações. -Presença de paragrafação e pontuação.	-Apresenta, minimamente, os elementos do gênero. -Não desenvolveu o relato.	-Realizou todas as sugestões e foi além alterando o conteúdo do relato, introduzindo novos personagens.
	Versão reescrita	-Aumento de palavras coesivas. -Continuidade e progressão. -Mais relações entre as partes do texto e unidade temática.	-Apresenta, adequadamente os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa. -A linguagem subjetiva, revela as impressões.	

A2	Versão inicial	-Informa dados e preferências pessoais. -Sem unidade temática, não apresenta relações de continuidade. -Sem paragrafação e pontuação irregular.	-Não apresenta os elementos do gênero. -A produção não é um registro de fatos vividos.	-Realizou todas as sugestões.
	Versão reescrita	-Apresenta uma unidade de sentido. -Organização das ideias, continuidade e progressão. -Paragrafação e pontuação razoáveis.	-Entendeu a proposta. -Apresenta os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa, com narrador-personagem. -A linguagem subjetiva, revela as impressões.	-Escreveu, basicamente, outro texto.
A3	Versão inicial	-Poucas palavras coesivas -Insuficiência de informações. -Sem continuidade temática. -Presença de paragrafação e pontuação.	-Não apresenta os elementos do gênero. -Começa dois acontecimentos vividos e não desenvolve.	-Embora tenha feito alterações, não escreveu um relato pessoal. -Não realizou as sugestões.
	Versão reescrita	-Mantém os elementos coesivos. -Fragmentação do enredo -Sem continuidade temática. -Não há progressão.	-Repete as inadequações da versão inicial. -Não apresenta os elementos do gênero.	
A4	Versão inicial	-Presença de palavras coesivas. -Insuficiência de informações. -Segmentação em parágrafos, pontuação mínima. -Períodos longos.	-Apresenta, parcialmente, os elementos do gênero. -Não desenvolveu o relato.	-Realizou todas as sugestões.
	Versão reescrita	-Aumento de palavras coesivas. -Continuidade e progressão. -Segmentação em parágrafos, pontuação mínima. -Períodos mais curtos.	-Apresenta, adequadamente, os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos; narrativa em primeira pessoa do singular. -A linguagem subjetiva, revela as impressões.	
A5	Versão inicial	-Poucas palavras coesivas. -Insuficiência de informações. -Sem paragrafação, sem pontuação.	-Inadequação à proposta, -Não apresenta os elementos do gênero.	-Embora tenha feito alterações, não escreveu um relato pessoal. -Não realizou as sugestões.
	Versão reescrita	-Repete as inadequações. -Fragmentação do enredo. -Sem continuidade temática. -Começa quatro momentos diferentes.	-Inadequação à proposta. -Não apresenta os elementos do gênero.	

A6	Versão inicial	-Presença de palavras coesivas, repetição da conjunção aditiva “e” (dezenove vezes). -Segmentação em parágrafos, pontuação mínima.	-Não apresenta os elementos do gênero. -Ausência de sequência narrativa.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Presença maior de palavras coesivas, repete menos a aditiva “e”. -Estabelece certa continuidade e progressão em seu relato, criando uma unidade se sentido.	-Apresenta, parcialmente, os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos; narrativa em primeira pessoa, com narrador-personagem. -A linguagem subjetiva, revela as impressões.	
A7	Versão inicial	-Presença de palavras coesivas. -Apresenta continuidade e progressão, ideias organizadas. -Paragrafação e pontuação razoáveis.	-Apresenta, adequadamente, os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa, com narrador-personagem. -A linguagem subjetiva, revela as impressões.	-Realizou todas as sugestões.
	Versão reescrita	-Mantém os aspectos coesivos e de coerência.	-Não há alteração dos elementos do gênero. -Apresenta expansão textual, decorrente dos detalhes acrescentados.	
A8	Versão Inicial	-Poucas palavras coesivas. -Períodos longos. -Frases incompletas. -Ausência de pontuação e de paragrafação.	-Apresenta, minimamente, os elementos do gênero. -Sequência narrativa insuficiente.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Mantém as palavras coesivas. -Reestruturou os períodos deixando mais curtos e compreensíveis -Maior legibilidade, tendo em vista a presença de pontuação, que marca as pausas, o início e o fim dos períodos, dando continuidade e progressão ao texto.	-Apresenta, parcialmente, os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa, com narrador-personagem. -A linguagem subjetiva, revela as impressões. -Não faz referências de tempo e espaço (quando e onde).	
A9	Versão inicial	-Presença de palavras de coesão, que não garantem uma continuidade e progressão satisfatórias. -Paragrafação e quase ausência de pontuação.	-Presença parcial dos elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa, com narrador - personagem.	-Realizou, minimamente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Mantém os mesmos elementos coesivos.	-Não há alteração significativas no conteúdo. -Acrescentou algumas informações ao relato.	

A10	Versão inicial	-Poucas palavras coesivas. -Falta clareza nas ideias, gerando contradição. -Frases incompletas. -Ausência de pontuação e de paragrafação.	-Apresenta, minimamente, os elementos do gênero. -A estrutura narrativa mínima não é desenvolvida.	-Realizou, parcialmente, as sugestões.
	Versão reescrita	-Certa organização, continuidade das ações e progressão das ideias. -Unidade de sentido. -Paragrafação. -Presença mínima de pontuação.	-Apresenta os elementos do gênero. -Faz um registro de fatos vividos. -Narrativa em primeira pessoa, com narrador-personagem.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Constatações a partir das análises e dos dados resumidos do quadro 45:

a) Nas versões iniciais, os alunos A4, A6 e A7 empregaram palavras coesivas em um nível satisfatório; os alunos A1, A3, A8 e A10 empregaram poucas palavras, comprometendo a continuidade temática; os alunos A2 e A5 fizeram autodescrições insuficientes à proposta. Apenas A9 empregou palavras coesivas de forma inadequada. Nas versões reescritas, seis alunos, A1, A2, A4, A6, A8 e A10, melhoraram, pois aumentaram as palavras coesivas, a pontuação e a paragrafação. Quatro alunos, A3, A5, A7 e A9, repetiram o mesmo nível de coesão da versão inicial.

b) Nas versões iniciais, apenas A7 consegue apresentar, adequadamente, os elementos básicos do gênero; os alunos A4 e A9 apresentaram parcialmente; A1, A8 e A10 apresentaram minimamente; e os alunos A2, A3, A5 e A6 apresentaram um texto que não era um relato. Nas versões reescritas, cinco alunos, A1, A2, A4, A7 e A10 conseguiram apresentar, adequadamente, os elementos básicos do gênero; os alunos A6, A8 e A9 apresentaram parcialmente; e A3 e A5 não avançaram, reescreveram, mas suas produções continuaram inadequadas ao gênero.

c) Sete das versões iniciais, dos alunos A1, A2, A3, A5, A6, A8 e A10, foram classificadas como insuficientes, por atenderem minimamente ou não atenderem à proposta do gênero e/ou por empregarem poucos ou não empregarem recursos coesivos; e três versões iniciais, dos alunos A4, A7 e A9, foram classificadas como regulares, por atenderem, parcialmente, à proposta do gênero, apresentando alguns mecanismos coesivos, certa continuidade e organização. Com a reescrita, os alunos A4 e A7 receberam conceito bom. Os alunos A1, A2, A6, A8 e A10 avançaram para o conceito regular; A3, A5 e A9 não avançaram, continuaram no conceito insuficiente e regular, respectivamente.

d) Quatro alunos, A1, A2, A4 e A7, realizaram todas as sugestões do bilhete; três alunos, A6, A8, A10, realizaram parcialmente; A9 realizou minimamente; e A3 e A5 não realizaram. A sugestão a que os alunos mais responderam foi a relacionada aos elementos básicos do gênero; seis alunos, A1, A2, A4, A6, A8 e A10, realizaram operações de acréscimos, supressões e reestruturações para adequar sua produção ao gênero proposto.

e) Seis alunos, A2, A3, A4, A5, A6 e A10, alteraram o título ao reescreverem, embora não tenha sido sugerido no bilhete.

f) Sete alunos, A1, A3, A5, A7, A8, A9 e A10, na reescrita, expandiram seus textos; os alunos A2, A4, A6 reduziram.

Expostas essas considerações, é interessante retomar as questões norteadoras dessa pesquisa: em que medida a realização das etapas de revisão e reescrita pode melhorar o desempenho dos alunos em produção textual? e os alunos realizam, ao reescreverem seus textos, as sugestões do professor? Os dados mostram, que no percurso das duas atividades diagnósticas de produção textual, da versão inicial do conto maravilhoso à versão reescrita do relato pessoal, 8(oito) dos 10(dez) alunos participantes apresentaram uma evolução positiva em relação aos aspectos de textualidade: coesão e coerência e aos elementos básicos dos gêneros.

Em relação à realização das sugestões do professor, 7(sete) dos 10 (dez) alunos atenderam, em média, total ou parcialmente às sugestões. Dessa forma, confirmamos nossas assertivas: o desempenho dos alunos em produção textual melhora com as etapas de revisão e reescrita realizadas a partir de uma intervenção, que evidencie aspectos de textualidade e os elementos básicos do gênero produzido; e a intervenção textual-interativa, via bilhete, favorece a realização das sugestões do professor pelos alunos.

A atitude responsiva dos alunos aos comandos do bilhete ou além dele é um indício da reflexão do aluno acerca de sua produção e de sua linguagem. Nesse sentido, é pertinente uma observação de Menegassi (1998), para quem o processo de revisar a partir dos comentários do professor contribui para desencadear novas ideias para a construção do texto pelo aluno. Essa colocação, a princípio, leva a crer que a reescrita do texto sempre será diferente da versão original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o autor do texto acumula informações que o fazem crescer. Porém, o autor pondera que nem todos os comentários do professor são estímulos favoráveis à revisão e posterior reescrita do texto analisado. Explica, ainda,

que o problema pode ser do aluno que não atenta aos comentários como deveria, ou seja, não lê suficientemente as observações do professor; por outro lado, o problema pode estar nos comentários: a falta de clareza, imprecisão e desequilíbrio dos comentários do professor, que podem não responder às expectativas esperadas pelo aluno. Para Marcuschi (2008, p.77), “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante marcante a produção textual como uma atividade sociointerativa”.

É necessário levar em consideração que a produção de texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem (GERALDI, 1997). O autor continua dizendo que “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que deverão ser trilhados (GERALDI, 1997, p.165). Salientamos que a produção textual, nesse paradigma, é uma atividade interativa e discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Nesse sentido, repetimos as pertinentes palavras de Serafini (2001):

A produção de um texto adequado resulta de um trabalho longo e difícil, que requer muito empenho [...] Na realidade, cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço[...]aprender a fazer uma redação consiste em distinguir as várias fases de sua realização: planejamento, seleção e organização de ideia, desdobramento, revisão e redação final (SERAFINI, 2001, p. 21-22).

Finalmente, é importante salientar que a compreensão de “escrita como trabalho” permite ao professor planejar uma produção textual que mostre ao aluno a necessidade de esforço, pois um texto é uma construção, um processo, que envolve momentos diferentes, como postulam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): planejamento, execução, leitura e modificação do texto, a partir da sua reescrita. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes de diferentes domínios, níveis de estruturação da língua”. Em outras palavras, ao produzir um texto o aluno tem que, além de dominar as características discursivas e linguísticas do gênero, saber usar a gramática e o léxico da sua língua.

4.3 Proposta de Intervenção

Esta pesquisa está inserida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Dentre os requisitos para obtenção do título de mestre, ao fim da pesquisa, a partir dos resultados obtidos, das dificuldades observadas nas atividades diagnósticas, o professor deve elaborar uma proposta de ensino para minimizar a problemática pesquisada, buscando, com isso, melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Por essa razão, a partir das análises realizadas e das constatações expostas acerca do desempenho dos alunos em produção textual, destacando a importância da realização das etapas de revisão e reescrita pelos alunos para o aprimoramento de um texto escrito, nesta seção, apresentamos uma proposta de intervenção, cujo objetivo é apresentar uma sugestão de trabalho para ensinar a escrever, revisar e reescrever os gêneros conto maravilhoso e relato pessoal.

Com essa proposta de ensino, no formato de sequência didática (SD), esperamos munir os professores de possibilidades de atividades práticas, proporcionando reflexão e construção de conhecimentos, visando contribuir para que os profissionais envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa consigam ressignificar sua prática em relação às atividades de leitura e, sobretudo, de produção textual.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 82-83), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, proporcionando ao aluno, além de se apropriar das características do gênero, desenvolver sua competência linguística em relação à produção de diferentes gêneros e sua utilidade nas relações sócio comunicativas. Os autores afirmam ainda que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Nesse entender, a estrutura de base de uma sequência didática compreende **apresentação da situação, produção inicial, módulos (1, 2, 3) e produção final**.

Nessa perspectiva, a produção textual na escola permite ao aluno ter ciência de que produzir um texto não é só um produto ou uma tarefa escolar, mas que a

produção escrita é um processo, no qual devemos levar em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, necessárias para se alcançar o propósito comunicativo desejado. Para tanto, um passo inicial deve ser a explicação aos alunos pelo professor sobre essa natureza processual do ato de escrever, desmitificando a crença de que escrever é uma capacidade para poucos. Por isso, a ênfase desta proposta recai sobre a escrita e as etapas de revisão e reescrita por meio da interação aluno-aluno, professor-aluno, uma vez que as análises dos dados mostraram os efeitos positivos desses procedimentos para melhorar o desempenho dos alunos em produção textual.

A metodologia da SD é recomendada pelos PCN, nos quais encontramos referências como:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1998, p. 88),

Para Passarelli (2012, p. 153), “a escrita é um processo e todos os sujeitos possuem habilidades para realizar processos”; explica, ainda, que “uma proposta de ensino diferenciada, deve ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, que exige muita dedicação”. Adverte que para um ensino produtivo o aluno precisa ser esclarecido que um bom texto é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. A autora afirma que o professor necessita ministrar instruções específicas a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para uma produção eficaz, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar. Apresenta um modelo de sequência didática que compreende quatro etapas: **Planejamento, Tradução das ideias em palavras, Revisão/reescrita e Editoração.**

Lopes-Rossi (2006) postula que qualquer projeto de leitura e produção textual deve iniciar-se por um estudo do contexto enunciativo do gênero, em outras palavras, das condições de produção e circulação do gênero discursivo. Além dessas características, devemos observar a organização composicional, a organização do texto verbal e não-verbal, aspectos linguísticos, de estilo e marcas enunciativas. Dessa forma, Lopes-Rossi (2006) apresenta uma proposta de sequência didática

composta por três módulos didáticos: **Módulo Didático 1:** Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo. **Módulo Didático 2** consiste na produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas. Inclui o planejamento da produção; a coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto; produção da segunda versão; revisão e versão final do texto, incluindo o suporte para circulação do texto. O terceiro **Módulo Didático**, a autora destina para preparar o texto para divulgação ao público.

À luz desses modelos de Dolz e Schneuwly (2004), Passareli (2012) e Lopes-Rossi (2006), a presente proposta de intervenção é composta por duas SD com os gêneros conto maravilhoso e relato pessoal, descritas a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CONTO MARAVILHOSO

COMPOSIÇÃO: 04 MÓDULOS

CARGA HORÁRIA: 20 AULAS

I – APRESENTAÇÃO

O gênero conto maravilhoso, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é da ordem do narrar, pertencente ao domínio social da cultura literária ficcional. Apresenta, portanto, uma sequência narrativa, caracterizada por apresentar uma situação inicial, uma sucessão temporal/causal de eventos, com um antes e um depois e uma situação final.

O discurso narrativo presente no conto maravilhoso tem como finalidade a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais no leitor ou no ouvinte (SIM-SIM, 2007). No contexto das dificuldades dos alunos quanto à produção textual, trabalhar com narrativas, que propiciam grande desenvolvimento da imaginação, especificamente, o gênero “conto” se mostra adequado, pois se trata de uma narrativa curta e ficcional. Além disso, levando em conta a faixa etária dos alunos de 6º ano, de 11 a 14 anos, o conto maravilhoso apresenta uma temática relacionada ao imaginário infantil, geralmente transmite um ensinamento relacionado ao comportamento humano. É uma narrativa com elementos fabulosos, aborda assuntos relacionados à família, mostra valores como respeito, humildade, persistência, bondade, temas tão necessários ao convívio social.

Em relação aos aspectos básicos do conto maravilhoso que devem ser conhecidos pelos alunos, no quadro a seguir, evidenciamos as características e o contexto de produção desse gênero.

Gênero Conto Maravilhoso

Propósito	-Entreter; mostrar exemplos de superação de dificuldades e a conquista de felicidade, riqueza e posição social; transmitir ensinamentos relacionados ao comportamento humano; encantar, emocionar.
Destinatários	-Crianças, adolescentes que gostam de narrativas mágicas com príncipes, princesas e bruxas. -Pessoas que gostam de narrativas ficcionais, da esfera literária.
Temática/Conteúdo	-Tem como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta). -Trata de obstáculos a serem vencidos para se conquistar fortuna e felicidade. -Presença de objeto mágico que possibilita o protagonista solucionar o conflito. -A narrativa acontece em castelos, florestas, montanhas. -Narrativa ficcional, esfera literária.
Plano Composicional/ Estrutura	-Sequência narrativa: situação inicial, complicação (conflito), ações, resolução (clímax) e situação final (desfecho). -Costuma começar com a expressão “Era uma vez...” -Nos primeiros parágrafos, há a apresentação dos personagens, heróis ou heroínas em seu ambiente familiar; o vilão e o problema a ser resolvido. -Narrador observador em 3ª pessoa. -Há descrições dos personagens, lugares e objetos. -Tem um final feliz “e viveram felizes para sempre”.
Estilo/Linguagem	-Tempo indeterminado. -Formal. -Predomínio de verbos no passado. -A pontuação segue o padrão do discurso narrativo: discurso direto (diálogo), indireto.

Fonte: Adaptado de Delmanto (2012).

II – OBJETIVOS

- Ampliar o desempenho linguístico na modalidade escrita da língua, através da realização de atividades de leitura e produção textual do gênero conto maravilhoso, levando-os ao domínio de sua temática, estrutura e estilo;
- Produzir textos coesos e coerentes, considerando as condições de produção: destinatários, propósito comunicativo, circulação, etc.
- Produzir textos legíveis, considerando a paragrafação, a pontuação, as marcas correspondentes à escrita;
- Reconhecer a necessidade dos procedimentos de rascunho, revisão e reescrita ao produzir um texto;
- Interagir com as narrativas ficcionais, sensibilizando-se com o fantástico, o maravilhoso em um texto.

III-SEQUÊNCIA DOS MÓDULOS

MÓDULO 1 – 5 aulas

Objetivos:

- Conhecer a proposta de ensino com o gênero conto maravilhoso a ser desenvolvida.
- Ler um conto maravilhoso dos Irmãos Grimm.
- Reconhecer o conteúdo e o contexto de produção do gênero conto maravilhoso.
- Produzir, individualmente, o primeiro texto de conto maravilhoso.

Conteúdos:

- Apresentação: Sequência Didática com Conto Maravilhoso.
- Lendo um Conto Maravilhoso.
- A Primeira Produção.

Recursos:

- Livros/coletânea de contos maravilhosos conhecidos (ou cópias).
- Cópias do conto “A bola de cristal”.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1º etapa - Apresentação: Sequência Didática com Conto Maravilhoso (2 aulas).

Objetivo:

- Conhecer a proposta de ensino com o gênero conto maravilhoso a ser desenvolvida.

ATIVIDADES

- Professor, como momento inicial, organize na sala uma mesa com livros de contos maravilhosos encontrados na biblioteca e (ou) cópias de alguns contos mais conhecidos para que os alunos manuseiem, olhem as ilustrações, leiam.
- Após esse contato com os livros, investigue os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, com alguns questionamentos, por exemplo: O que é conto maravilhoso? Já leram algum conto maravilhoso? O que sabem sobre esse de texto? Que personagens aparecem nesse tipo de texto? Quais são suas características? Quais textos dessa modalidade os alunos já conhecem e mais os marcaram?
- Exponha a proposta da sequência à classe: os objetivos, quais conteúdos serão estudados e atividades que realizarão, o gênero textual que vão produzir, explicando, brevemente, o contexto de produção e os elementos básicos do conto maravilhoso.

➤ Explique aos alunos que vão produzir contos que serão reunidos em uma coletânea que será apresentada no evento do fim de ano da escola e depois ficará na biblioteca da escola.

2ª etapa: Lendo um Conto Maravilhoso (1 aula).

Objetivos:

- Ler um conto maravilhoso dos Irmãos Grimm.
- Reconhecer o conteúdo e o contexto de produção do gênero conto maravilhoso.

ATIVIDADES:

➤ Professor, distribua cópias do conto: “A Bola de Cristal”, Irmãos Grimm, para exploração do título, levantamento de hipóteses e criar expectativas a respeito do enredo. Segue o texto na íntegra.

A BOLA DE CRISTAL

(Irmãos Grimm)

Era uma vez uma feiticeira que tinha três filhos que se amavam como bons irmãos; mas a velha não confiava neles, pensando que quisessem roubar-lhe o poder. Transformou, então, o mais velho numa águia, que teve de ir morar no alto de uma montanha rochosa. De vez em quando, podia-se vê-lo descrever grandes círculos no céu. O segundo filho ela transformou numa baleia, que vivia nas profundezas do mar; e só se podia vê-lo quando ele, por vezes, esguichava um forte jato de água para cima. Ambos assumiam sua forma humana apenas duas vezes por dia. Diante disto, o terceiro filho, temendo que ela também o transformasse num animal feroz, saiu de casa às escondidas.

Tinha ele ouvido falar que no castelo do Sol de Ouro havia uma princesa encantada, que aguardava sua libertação. Quem procurasse salvá-la, arriscaria a vida e já vinte e três jovens haviam morrido. Um, ainda, poderia experimentar a sorte e, depois deste, ninguém mais. Como era um rapaz de coragem, resolveu ir à procura do castelo do Sol de Ouro.

Já havia andado muito, sem o menor resultado, quando entrou numa floresta imensa. Passando algum tempo, perdeu o caminho e não mais encontrou a saída. De repente viu dois gigantes que lhe faziam sinal com as mãos e, quando se aproximou, lhe disseram:

- Estamos brigando por causa de um chapéu. É preciso resolver qual de dois ficará com ele.

Em força somos iguais e nenhum pode vencer ao outro. Como vocês, homenzinhos, são mais espertos do que os gigantes, queremos que tu decidas.

- Não é possível que briguem por causa de um chapéu velho! - Exclamou o jovem.

- É porque não sabes as suas qualidades. É um chapéu mágico. Quem o usa, num instante é transportado a qualquer lugar que deseje.

- Deem-me o chapéu. - Disse o rapaz. - Caminharei um trecho com ele e, quando eu gritar, comecem a correr. Será daquele que me alcançar primeiro. Pôs o chapéu e saiu andando. Mas, como estivesse com a cabeça cheia da princesa, esqueceu-se dos gigantes e seguiu sempre em frente.

- Ah, se eu pudesse estar no castelo Do Sol do Ouro! - Disse, num suspiro.

Nem bem essas palavras lhe haviam saído dos lábios, viu-se no cimo de uma alta montanha, diante do portão do castelo.

Entrou e percorreu todos os salões até que no último encontrou a princesa. Mas que susto levou ao vê-la! Tinha o rosto cor de cinza, coberto de rugas, os olhos baços e o cabelo cor de fogo.

- Serás tu a princesa tão linda que a todos encanta? - Perguntou.

- Ah! - Suspirou ela. - Esta que vês não é, realmente, minha aparência. Os olhos humanos só podem verme neste horrível aspecto. Mas, para que vejas como sou na realidade, olha neste espelho que não mente e que reflete minha verdadeira imagem.

E alcançou-lhe um espelho, onde o jovem viu a figura da moça mais linda do mundo, com lágrimas de tristeza a lhe correram pelas faces. Disse-lhe, então, o jovem:

- Como podes ser salva? Não tenho medo de nenhum perigo.

- Quem conseguir a bola de cristal e apresentá-la ao feiticeiro, quebrará seu poder e me restituirá a forma antiga. Ah! - Suspirou ela, - muitos já perderam a vida por isso e, vendo-te assim tão jovem, fico penalizada, pois terás de enfrentar grandes perigos.

- Nada me impedirá, - replicou ele. - Mas dize-me o que devo fazer.

- Já saberás, - respondeu a princesa. - Ao desceres esta montanha, encontrarás embaixo, junto a uma fonte, um búfalo selvagem, com o qual terás de lutar. Se conseguires matá-lo, logo se erguerá dele um pássaro de fogo que leva no corpo um ovo incandescente; este ovo tem por gema a bola de cristal. O pássaro não soltará o ovo sem que seja forçado a isso e, se por acaso cair no chão, há de incendiar-se queimado tudo quanto haja em seu redor, inclusive a bola de cristal. E todo o teu esforço terá sido inútil.

O rapaz desceu à fonte, em seguida, ouviu o resfolegar e os bramidos ferozes do búfalo. Depois de uma luta tremenda, o jovem conseguiu trespassá-lo com a sua espada, fazendo-o tombar sem vida. No mesmo instante, desprende-se do seu corpo a ave de fogo e levantou voo, mas a águia, ou seja, o irmão do jovem, que estava voando entre as nuvens, lançou-se em sua perseguição, obrigando-a a dirigir-se para o mar. Durante o voo, desferiu-lhe tantas bicadas que a outra ave, incapaz de continuar resistindo, soltou o ovo. Este, porém, não caiu no mar, mas sim sobre a cabana de um pescador, situada na margem, onde logo começou a fumejar e despedir chamas. Elevaram-se, então, gigantescas ondas que, inundando a cabana, apagaram o fogo. Haviam sido provocadas pelo outro irmão transformado em baleia e, uma vez extinto o incêndio, o nosso jovem correu em busca do ovo, tendo a sorte de encontrá-lo. Não se havia derretido, ainda, mas a casca, com o choque da água fria, partira-se e assim, ele pode extrair, inteira, a bola de cristal.

Quando, finalmente, foi ter com o feiticeiro e exibiu a bola de cristal seu olhar, o bruxo disse-lhe:

- Meu poder está anulado; de hoje em diante serás o rei neste castelo do Sol de Ouro. E tens poder, também, de restituir a teus irmãos a forma humana. Então o rapaz correu para junto da princesa

e, ao entrar na sala em que se achava, ela surgiu-lhe pela frente em todo o esplendor de sua radiosa beleza. Cheios de alegria, trocaram as alianças que os devia unir e viveram na mais perfeita felicidade.

Fonte: Disponível em <http://contosdatita.blogspot.com/2016/07/a-bola-de-cristal-contos-de-grimm.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

- Feita a abordagem inicial, solicite aos alunos uma leitura silenciosa do texto.
- Após esta leitura, possibilite um momento de exposição oral pelos alunos das impressões sobre o conto (esclarecimento de dúvidas, validação ou não das hipóteses), se houve algo que não entenderam, a parte de que mais gostaram, por quê?
- Leitura oral pelo professor.
- Depois desta segunda leitura, os alunos respondem, oralmente, as seguintes perguntas como verificação de uma preliminar compreensão global do texto: Por que o conto se chama “A bola de cristal”? O título nos dá informações suficientes para descobrirmos, de imediato, sobre qual o assunto tratado? Quem são os personagens? Como são apresentados? Qual a situação inicial do conto? Qual a finalidade desse conto? Informar, instruir, emocionar, divertir? O que sentiram ao lerem o conto? Medo? Curiosidade? Ou outros sentimentos? Quais? O conto tem algo a nos ensinar? Daria algum outro título para o conto? Você gostou do final deste conto?
- Professor, nesse momento da sequência, não serão feitas atividades escritas de interpretação/compreensão do conto, pois o objetivo é que o aluno tenha uma referência para a primeira produção.

3ª etapa - A Primeira Produção (2 aulas).

Objetivo:

-Produzir, individualmente, o primeiro texto de conto maravilhoso.

ATIVIDADES

- Professor, peça aos alunos uma produção textual a partir do seguinte comando: “Com base nas leituras realizadas dos contos maravilhosos e nos comentários das aulas anteriores, escreva um conto maravilhoso, para ser lido e exposto no mural da sala”.
- Explique que, após a exposição, recolherá os contos, que serão analisados e devolvidos em momento posterior durante a sequência de atividades. Motivando-os a

escrever dizendo que é a partir dessa primeira escrita que serão realizadas várias atividades para que aprendam as características desse gênero.

➤ Professor, esta produção inicial, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 86) é “simplificada, ou somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício”. Tem papel regulador para professor saber o que os alunos já dominam sobre a escrita do gênero.

MÓDULO 2 – 4 aulas

Objetivos:

- Analisar o enredo de um conto maravilhoso modelo.
- Reconhecer as características temáticas e estilísticas de um conto maravilhoso.
- Conhecer dados sobre os autores, os Irmãos Grimm.
- Identificar os elementos do plano composicional (estrutura) do conto maravilhoso: sequência narrativa.

Conteúdos:

- A Temática e o Estilo do Conto Maravilhoso.
- A História dos Irmãos Grimm.
- O Plano Composicional do Conto Maravilhoso.

Recursos:

- Cópias do conto “A bola de cristal”.
- Vídeo, “*Datashow*”.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1ª etapa - A Temática e o Estilo do Conto Maravilhoso. (2 aulas).

Objetivos:

- Analisar o enredo de um conto maravilhoso modelo.
- Reconhecer as características temáticas e estilísticas de um conto maravilhoso

ATIVIDADES:

➤ Professor, retome a cópia do conto “A bola de cristal” usada nas atividades anteriores para os alunos realizarem outra leitura com o propósito de responderem questões escritas. Seguem as questões:

1) O conto maravilhoso, geralmente, inicia com o narrador apresentando o herói ou heroína em seu ambiente familiar. Quem é o herói do conto lido?

- 2) Como eram as pessoas da família do herói? Como são caracterizadas?
- 3) Qual o problema ou conflito, que se apresenta ao herói logo no começo da história?
- 4) Nos contos maravilhosos, é comum a presença de elementos mágicos. Identifique no conto esses elementos.
- 5) Qual a importância desses elementos mágicos para ações do herói?
- 6) Quais os obstáculos vencidos pelo herói?
- 7) É possível identificar quando se passa a história? Que palavras revelam isso?
- 8) Que palavras ou expressões iniciam e finalizam o conto? Explique por que é comum serem usadas nesse tipo de texto.
- 9) Onde se passa a história?
- 10) O narrador participa da história? Como notamos isso no texto?
- 11) O conto tem um final feliz? Justifique sua resposta.

➤ Analisando os contos maravilhosos, o estudioso Wladimir Propp (CEREJA, 2015, p.20) observou que quase todos apresentam situações parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói desobedece à proibição.
4. O herói é submetido a provas.
5. O herói realiza as tarefas.
6. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
7. Há luta entre o herói e seu antagonista.
8. O antagonista é vencido.
9. O herói regressa a sua casa ou país.
10. O antagonista é desmascarado.
11. O antagonista é punido.
12. O herói se casa ou sobe ao trono.

(Atividades adaptadas de Cereja, 2015)

➤ Professor, escreva na lousa essas situações comuns ao herói no gênero conto maravilhoso, para que os alunos respondam, por escrito, quais ocorreram no conto em estudo. (Resposta: 1,4,5,6,7,8,12)

➤ Após identificar as opções corretas, os alunos devem localizar no texto as passagens que comprovam as escolhas.

2ª etapa – A História dos Irmãos Grimm (1 aula).

Objetivo:

- Conhecer dados sobre os autores, os Irmãos Grimm.

ATIVIDADES:

- Professor, explique quem foram os irmãos Grimm. Como sugestão, indicamos dois vídeos “Era uma vez na Alemanha”. Duração: 5 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PpS-iwuhg-M> ou “A verdadeira história dos irmãos Grimm”. Duração: 4 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_FCFs4ia8Y. Acessados em 20 de agos. 2018.
- Após assistirem ao vídeo, peça aos alunos para comentarem o que acharam mais interessante, se já conheciam a história dos autores.

3ª etapa - O Plano Composicional do Conto Maravilhoso (1 aula).

Objetivo:

-Identificar os elementos do plano composicional (estrutura) do conto maravilhoso: sequência narrativa.

ATIVIDADES:

- Professor, explique que em toda narrativa identificamos quatro grandes momentos: situação inicial, complicação (conflito), ações, resolução (clímax) e situação final (desfecho).
- Mostre aos alunos o plano global de um conto maravilhoso através de cartaz para ficar fixado na sala ou peça para copiarem no caderno o esquema abaixo.

Situação Inicial O narrador explicita alguns elementos da narrativa. O tempo, o ambiente/espço e os personagens que participam da narrativa.
Complicação Conflito entre os personagens.
Ações
Clímax Momento de maior tensão, estágio em que o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto tal que não é mais possível adiar o desfecho.
Desfecho Solução de um ou mais conflitos apresentados na narrativa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

➤ Após compreenderem a sequência, solicite aos alunos para encontrarem esses momentos no conto em estudo “A Bola de Cristal”.

➤ Finalizar mostrando o conto no *datashow*, identificando esses momentos de forma comentada.

(Situação inicial- “Era uma vez... até roubar-lhe o poder”. Conflito “Transformou... até à procura do castelo de Sol de Ouro”. Ações- “Já havia... até terá sido inútil”. Clímax- “O rapaz desceu... até a bola de cristal”. Desfecho- “Quando... até felicidade”.)

➤ Professor, trabalhe também os elementos da narrativa. Peça aos alunos para copiarem e preencherem com os elementos do conto em análise:

a) Personagens: (heroína, herói, antagonista):

b) Narrador:

c) Espaço:

d) Tempo:

MÓDULO 3 – 4 aulas

Objetivos:

-Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão.

-Empregar, adequadamente, pronomes e conjunções para que o texto fique coerente e bem escrito.

-Reconhecer o valor dos adjetivos para a caracterização dos personagens.

-Empregar sinais de pontuação para estabelecer coesão em um texto escrito.

-Conteúdos:

-Coesão e Coerência Textual.

-Adjetivação nos Contos Maravilhosos.

-A Pontuação nos Textos.

-Recursos:

-Cópias dos contos “As três penas”, “O Pastorzinho” e “O fiel João”.

-Quadro branco, pincel e apagador.

-Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1ª etapa – Coesão e Coerência Textual (1 aula).

Objetivos:

-Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão.

-Empregar, adequadamente, pronomes e conjunções para que o texto fique coerente e bem escrito.

ATIVIDADES

➤ Professor, explique para os alunos que um amontoado de palavras ou uma sequência de frases não formam um texto. Para ser um texto é preciso que suas partes (palavras, frases, parágrafos) estejam relacionadas, organizadas de modo a formar uma unidade de sentido para quem lê. Para isso existem elementos da língua que garantem a ligação ou a substituição das palavras nas frases e nos parágrafos através do uso de sinônimos, de pronomes, conjunções etc. estabelecendo sentidos e evitando a repetição de palavras; esses elementos juntamente com as capacidades de compreensão do leitor permitem que o texto tenha uma lógica, que faça sentido. A essa lógica chamamos coerência.

➤ A seguir, temos o início de um conto, mas nele estão faltando algumas palavras, que dificultam a sua compreensão. A tarefa dos alunos é completar o texto com as palavras e expressões abaixo:

para que - finalmente - que - por isso - mas - depois que -
quando - era uma vez - isso - nem - por muito tempo -
então - mesmo que - quanto

PELE DE BICHO

(Irmãos Grimm)

_____ um rei _____ tinha uma esposa com cabelos dourados, e ela era tão linda que já não se encontrava outra igual sobre a face da terra. Aconteceu que ela estava enferma e, _____ sentiu que morreria logo, chamou o rei e disse:

– Se, após minha morte, quiseres casar novamente, não tomes esposa que não seja tão bela _____ eu e que não tenha este cabelo dourado como o meu; _____ tu tens de me prometer.

_____ o rei fez a promessa, ela fechou os olhos e morreu.

_____, o rei ficou inconsolável e _____ pensou em tomar uma segunda esposa. _____, disseram seus conselheiros:

– Não há outra coisa a fazer, o rei precisa casar de novo.

_____, foram mandados emissários por toda parte, _____ procurassem uma noiva que se igualasse em beleza à falecida rainha. _____ não havia outra no mundo

inteiro e, _____ houvesse, não teria aqueles cabelos dourados. _____ os emissários voltaram sem que tivessem conseguido resolver o caso.

(Atividade adaptada de Oliveira, 2012)

(Respostas: Era uma vez – que –quando- quanto- isso-Depois que – Por muito tempo-nem-Finalmente-Então-para que- Mas-mesmo que-Por isso)

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/pele_de_bicho. Acesso em 20 nov. 2018.

➤ Peça aos alunos que observem no primeiro parágrafo do conto “A Bola de Cristal” as palavras destacadas para responder às questões:

“Era uma vez uma feiticeira que tinha três filhos **QUE** se amavam como bons irmãos; **MAS** a velha não confiava **NELES**, pensando que quisessem roubar-**LHE** o poder. Transformou, então, o mais velho numa águia, **QUE** teve de ir morar no alto de uma montanha rochosa. **DE VEZ EM QUANDO**, podia-se vê-**LO** descrever grandes círculos no céu. O segundo filho transformou numa baleia, **QUE** vivia nas profundezas do mar; e só se podia vê-lo **QUANDO** ele, por vezes, esguichava um forte jato de água para cima. Ambos assumiam sua forma humana apenas duas vezes por dia. **DIANTE DISTO**, o terceiro filho, temendo que **ELA** também o transformasse num animal feroz, saiu de casa às escondidas”.

1) Das palavras destacadas, quais dão ideia de tempo? De vez em quando e quando

2) Qual dá ideia de oposição? Mas

3) Algumas palavras servem para substituir ou fazer referências a termos já ditos. A que se referem as seguintes palavras?

a) **“QUE”**(linha 1): três filhos

b) **“NELES”**: filhos

c) **“LHE”**: feiticeira

d) **“QUE”**(linha 3): águia

e) **“vê-lo”**: filho mais velho

f) **“QUE”**(linha 4): baleia

g) **“DIANTE DISTO”**: situação transformação em animal

h) **“ELA”**: a mãe, feiticeira

➤ Professor, escreva no quadro o trecho a seguir. Peça aos alunos que leiam observando as repetições das palavras. Questione se o texto está bem escrito.

Uma vez um príncipe andava pela floresta em seu cavalo. O príncipe viu uma mulher entrando no castelo. A mulher carregava um animal morto. Então, o príncipe se escondeu atrás de uma árvore e ouviu quando a mulher falou:

---Maria, traga minha comida!

(Trecho escrito para esta atividade)

➤ Em seguida, coletivamente, reescrevam o trecho, eliminando as palavras repetidas, colocando no lugar palavras equivalentes. Segue uma sugestão:

Uma vez um príncipe andava pela floresta em seu cavalo. **Ele** viu uma mulher entrando no castelo. **Ela** carregava um animal morto. Então, **o jovem rapaz** se escondeu atrás de uma árvore e ouviu quando **a velha senhora** falou:

----Maria, traga minha comida!

➤ Professor, explique aos alunos que um texto com palavras repetidas mostra, entre outras coisas, que o escritor não conhece outras palavras. As substituições por pronomes e/ou substantivos deixam o texto melhor escrito.

➤ Para exercitar a capacidade de substituir palavras repetidas em textos, passe os trechos a seguir para os alunos reescreverem substituindo os termos sublinhados por outros de mesmo valor, conforme o exemplo anterior.

Trecho 1

“Era uma vez um lenhador muito pobre, que morava perto de um bosque. O lenhador tinha dois filhos: João e Maria. João e Maria eram muitos atenciosos com o lenhador.

Uma noite, João e Maria escutaram o lenhador dizer à empregada que estavam sem dinheiro...”

Trecho 2

“Era uma vez um rei viúvo que morava em um belo castelo. O rei tinha uma filha muito bela. O rei sempre realizava os desejos que a filha queria. Mas o rei se casou novamente e a esposa não gostava da filha. O rei estava muito triste e resolveu casar a filha logo.”

(Trechos adaptados para esta atividade)

2ª etapa - Adjetivação nos Contos Maravilhosos (1 aula).

Objetivo:

- Reconhecer o valor dos adjetivos para a caracterização dos personagens.

ATIVIDADES

➤ Leia o início de um conhecido conto, depois identifique os adjetivos utilizados para caracterizar os personagens e objetos:

AS TRÊS PENAS

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simpático e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então lhes disse:

-Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo soprou três penas para o ar e falou:

-Para onde elas voarem, para lá ireis[...]

O bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu. [...] A porta se abriu, e viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria.

Fonte: Conto completo disponível em <http://professordiorges.blogspot.com/2017/02/as-tres-penas-cereja-6-ano.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

➤ Leia o início de outro conto, observando os adjetivos destacados, depois reescreva-o usando outros adjetivos para caracterizar os substantivos a que se referem.

O PRÍNCIPE SAPO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um rei cujas filhas eram muito bonitas. A caçula, sobretudo, era tão linda que até o sol, que já vira tantas e tantas coisas, ficava maravilhado quando projetava os raios naquele semblante encantador.

Perto do castelo, havia uma floresta sombreada e, nela, uma frondosa árvore, à sombra da qual existia uma fonte de águas crystalinas.

Quando o dia era quente, a princesinha ia ao bosque e se sentava junto à fonte. Quando se aborrecia, pegava sua bola de ouro, a jogava alto e recolhia. Essa bola era seu brinquedo favorito.

(Atividade adaptada de Durau, 2013)

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_rei_sapo. Acesso em 20 nov. 2018.

3ª etapa – A Pontuação nos Textos (2 aulas).

Objetivo:

- Empregar sinais de pontuação para estabelecer coesão em um texto escrito.

ATIVIDADES:

➤ Professor, explique aos alunos que, ao falar, usamos a entonação, expressões faciais para revelar ideias, desejos, emoções. Por exemplo, baixamos ou elevamos a voz, fazemos pausas, mudamos a expressão do rosto; porém, ao escrever, não dispomos desses meios. Na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a leitura

e a compreensão das ideias de um texto. A pontuação indica as diferentes entonações e orienta a construção dos significados do texto para o leitor. Por isso os sinais de pontuação são necessários para organizar as ideias quando escrevemos.

➤ Providencie cópias ou escreva no quadro este trecho de um conto maravilhoso, do qual retiramos todos os sinais de pontuação. Peça aos alunos para lerem.

O FIEL JOÃO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um velho rei que sentindo-se muito doente pensou este será o meu leito de morte disse então aos que o cercavam chamem o meu fiel João o fiel João era o seu criado predileto assim chamado porque durante toda a vida fora-lhe extremamente fiel portanto quando se aproximou do leito onde estava o rei este lhe disse meu fidelíssimo João sinto que me estou aproximando do fim nada me preocupa a não ser o futuro de meu filho é um rapaz ainda inexperiente e se não me prometeres ensinar-lhe tudo e orientá-lo no que deve saber assim como ser para ele um pai adotivo não poderei fechar os olhos em paz não o abandonarei nunca respondeu o fiel João e prometo servi-lo com toda a lealdade mesmo que isso me custe a vida agora morro contente e em paz exclamou o velho rei. (Texto adaptado pela autora, 2018).

Fonte: Conto original disponível em https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_fiel_joao. Acesso em 20 de nov. de 2018.

➤ Após a experiência de leitura, questione os alunos: Foi fácil ler o texto? E compreender o seu conteúdo? Houve algum trecho que não conseguiram atribuir sentido? Afinal, a pontuação fez falta ou não? Por quê? Por que pontuar corretamente é importante?

➤ Depois da turma apontar as dificuldades, apresente e leia o texto com a presença da pontuação, conforme mostramos a seguir.

O FIEL JOÃO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez, um velho rei que, sentindo-se muito doente, pensou: "Este será o meu leito de morte!" - Disse, então, aos que o cercavam:

-Chamem o meu fiel João.

O fiel João era o seu criado predileto, assim chamado porque, durante toda a vida, fora-lhe extremamente fiel. Portanto, quando se aproximou do leito onde estava o rei, este lhe disse:

-Meu fidelíssimo João, sinto que me estou aproximando do fim; nada me preocupa, a não ser o futuro de meu filho; é um rapaz ainda inexperiente e, se não me prometeres ensinar-lhe tudo e orientá-lo no que deve saber, assim como ser para ele um pai adotivo, não poderei fechar os olhos em paz.

-Não o abandonarei nunca, - respondeu o fiel João, - e prometo servi-lo com toda a lealdade, mesmo que isso me custe a vida.

-Agora morro contente e em paz, - exclamou o velho rei

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_fiel_joao. Acesso em 20 de nov. de 2018.

➤ Peça aos alunos para observarem os sinais de pontuação no conto “A bola de cristal” estudado nas aulas anteriores.

➤ Apresente aos alunos o quadro a seguir com o uso de alguns sinais de pontuação. Professor, alguns sinais de pontuação apresentam muita diversidade de emprego, para a faixa etária a que se destina a SD, 6º ano do ensino fundamental, o objetivo com esse quadro é fornecer noções básicas.

SINAIS	EMPREGO	EXEMPLO
Vírgula	Isolar, no início ou no meio de frases, palavras ou expressão que indicam tempo ou lugar.	“Ao desceres esta montanha, encontrarás embaixo, <u>junto a uma fonte</u> , um búfalo selvagem, com o qual terás de lutar” “Quando, <u>finalmente</u> , foi ter com o feiticeiro”.
	Separar palavras que indica chamamento.	“Como <u>vocês, homenzinhos</u> , são mais espertos do que os gigantes...”
	Separar palavras ou orações explicativas.	“...mas a águia, <u>ou seja</u> , o irmão do jovem, <u>que estava voando entre as nuvens</u> , lançou-se em sua perseguição...”
Travessão	Separar a voz do narrador das do personagem.	“-Deem-me o chapéu. - <u>disse o rapaz.</u> ”
	Nos diálogos para indicar mudança de quem fala.	“Disse-lhe, então, o jovem: -Como podes ser salva? Não tenho medo de nenhum perigo. -Quem conseguir a bola de cristal e apresentá-la ao feiticeiro, quebrará seu poder e me restituirá a forma antiga.”
Ponto de exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	” Ah, se eu pudesse estar no castelo Do Sol do Ouro! - disse, num suspiro”.
Ponto de interrogação	Encerrar oração interrogativa.	“Serás tu a princesa tão linda que a todos encanta? – perguntou”.
Dois-pontos	Anunciar a fala de uma personagem.	“Disse-lhe, então, o jovem: -Como podes ser salva? Não tenho medo de nenhum perigo.”
Ponto final	Marcar o fim de orações e períodos.	“Caminharei um trecho com ele e, quando eu gritar, comecem a correr. Será daquele que me alcançar primeiro. Pôs o chapéu e saiu andando.”

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

➤ Professor, explique aos alunos que nos textos narrativos, a exemplo dos contos maravilhosos, o narrador escolhe a forma como quer fazer chegar a história ao leitor. Ele faz isso pela utilização dos discursos, ou seja, pela forma como apresenta as falas e pensamentos das personagens. Prepare um resumo dos dois tipos de discurso mais comuns. Segue uma sugestão.

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
-A personagem fala diretamente. Apresenta, com sua linguagem, suas emoções.	-O narrador conta o que a personagem diz.
-A fala da personagem é separada da do narrador; introduzida pelo sinal de travessão ou vem entre aspas	-A fala é contada indiretamente pelo narrador; não apresenta travessões
-Aparecem verbos de elocução (de dizer) seguidos de dois-pontos, que anunciam a fala dos personagens.	-Não apresenta dois-pontos; os verbos vem seguido de conjunção (“disse que..., perguntou se...)
Exemplo: “A professora chegou na sala de aula e perguntou aos alunos: Vocês trouxeram a pesquisa que eu solicitei na aula anterior? Todos responderam: _Trouxemos, professora. Então ela disse: _Parabéns pela responsabilidade de vocês, pois agora poderemos começar o trabalho.”	Exemplo: “Quando chegou na sala de aula, a professora perguntou aos alunos se eles haviam trazido a pesquisa solicitada na aula anterior. Eles responderam que sim, ela então os parabenizou pela responsabilidade, dizendo que já poderiam começar o trabalho.”

Fonte: Adaptado de Durau (2013).

➤ Possibilite um momento de discussão com os alunos sobre as maneiras como as falas dos personagens são postas no texto. Chamar a atenção para a necessidade de pontuar corretamente os diálogos, de modo a deixar bem claro para o leitor as reais intenções das pessoas envolvidas na conversa, isto é, quando exclamam, interrogam.

➤ Distribua cópias do conto “O Pastorzinho”, reproduzido a seguir (retiramos a pontuação), faça uma leitura oral pelo original pontuado. Peça aos alunos que, a partir dos estudos sobre pontuação realizados, reescrevam pontuando adequadamente.

O PASTORZINHO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez, um pastorzinho que se tornara famoso em toda redondeza pelas sábias respostas que dava a qualquer pergunta até mesmo o rei ouviu falar nele e não acreditando no que diziam mandou chamá-lo à sua presença se souberes responder com acerto às três perguntas que te farei eu te adotarei como filho e passarás a morar comigo aqui no palácio quais são as perguntas disse o rapazinho o rei perguntou a primeira é esta quantas gotas de água há no mar o pastorzinho respondeu Majestade mandai fechar todos os rios que desaguam no mar e eu direi quantas gotas de água há nele o rei continuou a segunda pergunta é esta quantas estreias há no céu o pastorzinho respondeu dai-me uma grande folha de papel branco depois com a pena fez tantos pontinhos sobre o papel que era quase impossível distingui-lo e muito mais impossível contá-los e disse no céu há tantas estreias quantos

pontos há neste papel mandai contá-los mas ninguém foi capaz de fazer a conta o rei tornou a dizer a terceira pergunta é quantos segundos tem a eternidade em uma região da Alemanha há a Montanha de Diamante que tem uma hora de altura uma hora de largura e uma hora de profundidade cada cem anos vai um passarinho afiar o biquinho nela ora quando ele tiver gasto toda a montanha então terá passado um segundo da eternidade o rei então exclamou respondeste às minhas perguntas com muita sabedoria de hoje em diante ficarás morando comigo aqui no castelo e serás adotado por mim como filho e assim foi. (Atividade adaptada de Durau, 2013)

Fonte: Original disponível em https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_fiel_joao. Acesso em 20 nov. 2018)

➤ Ao fim, faça a comparação das versões pontuadas pelos alunos com o conto original, considerando válidas pontuações possíveis, desde que não comprometam o sentido do conto.

MÓDULO 4 – 7 aulas

Objetivos:

- Planejar a escrita do gênero: autoria, destinatário, objetivo, circulação.
- Produzir, individualmente, um conto maravilhoso.
- Revisar e reescrever o conto, individualmente, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero.
- Preparar a divulgação dos contos maravilhosos.

Conteúdos:

- Proposta de Produção e Planejamento.
- Produção Escrita de um Conto Maravilhoso.
- A Revisão e a Reescrita.
- A Divulgação dos Textos

Recursos:

- Cópias da proposta de produção e da grade de controle do gênero.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1ª etapa - Proposta de Produção e Planejamento (2 aulas).

Objetivo:

- Planejar a escrita do gênero: autoria, destinatário, objetivo, circulação.

ATIVIDADES

➤ Professor, para iniciar esta etapa, devolva os textos produzidos pelos alunos no início da sequência com observações (se achar necessário). Escolha um texto (sem identificar ou combine outra sistemática) e projete no *datashow* para a turma, estimulando os alunos a sugerirem o aperfeiçoamento do texto, realizando uma reescrita coletiva na lousa. Incentive para que cada um releia e analise sua produção.

➤ Feito isso e após as atividades desenvolvidas a fim de capacitar os alunos para a escrita do gênero estudado sob uma ótica processual que sustentam esta proposta de ensino, apresente o comando para a primeira versão individual do conto maravilhoso, que passará por aperfeiçoamento através de revisões individuais, colaborativa e orientada (MENEGASSI, 1998) e pela reescrita para, enfim, ser divulgado. Segue a proposta de produção.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A seguir, há duas propostas de produção textual. Escolha uma e produza um conto maravilhoso, individualmente. Após revisado e reescrito, fará parte de uma coletânea de contos dos alunos de 6º ano, a ser apresentado para os pais e aos colegas e funcionários da escola, na confraternização de fim de ano e fará parte do acervo da biblioteca da escola.

1. Escreva uma história tradicional, com as típicas personagens de contos maravilhosos.

2. Em cada lista abaixo, todas, com exceção de uma palavra, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um elemento novo que deve ser incorporado à sua história. Produza o conto com a sequência escolhida, reinventado a história.

- a) Princesa – bola de ouro – sapo - helicóptero
- b) Cinderela – herança - madrasta- sapatinho de cristal
- c) Provas - internet - três penas – Bobalhão
- d) Rapunzel – tranças – príncipe- celular
- e) Aladim – baile funk- lâmpada mágica- gênio

Fonte: Adaptado de Cereja (2015)

➤ Professor, antes de começarem propriamente a escrita, lembre com os alunos as situações apontadas pelo estudioso Wladimir Propp, citadas no começo da sequência.

➤ Peça aos alunos para definirem os personagens e suas características (o herói, a heroína, o vilão); o objeto mágico; o lugar em que se passa a história; que conflito vai desencadear as ações; que organizem sua narrativa seguindo a sequência: situação inicial, conflito, ações, clímax e desfecho; estimule a prática do rascunho.

2ª Etapa – Produção Escrita de um Conto Maravilhoso (2 aulas).

Objetivo:

-Produzir, individualmente, um conto maravilhoso.

ATIVIDADES

➤ Após entenderem e planejarem a proposta, os alunos devem escrever, individualmente, uma versão de um conto maravilhoso.

3ª etapa – A Revisão e a Reescrita (2 aulas).

Objetivos:

-Revisar e reescrever o conto, individualmente, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

ATIVIDADES

➤ Professor, a revisão é muito importante. Explique que até autores famosos revisam e reescrevem inúmeras vezes, por isso após a escrita, faça os alunos releem o texto, procurando se colocar no lugar do leitor que não conhece a história.

➤ Em seguida, divida a turma em duplas, para que um colega leia o texto do outro e expresse uma opinião.

➤ Após essa interação, durante a qual os alunos devem ser orientados a observar aspectos de forma e conteúdo, a depender das adequações ou inadequações, estimule os alunos a reescreverem o conto, que devem ser recolhidos pelo professor.

➤ De posse dos textos, professor, é importante que leia e analise para fazer as intervenções que julgar necessárias. Segundo Ruiz (2015), a mais eficaz é a do tipo textual-interativo, bilhetes orientadores, que, conforme Menegassi (1998) devem apresentar o problema a ser revisado, identificar a localização do problema, o contexto em que se encontra o problema e oferecer diretrizes para a reformulação do problema levantado.

- Depois de analisar os textos, devolva aos alunos com as orientações que julgar adequadas, disponibilize um tempo para os alunos releem o texto devolvido com suas observações.
- Prepare cópias ou escreva na lousa uma ficha, um recurso pedagógico para orientar a revisão e reescrita, conhecido por vários nomes, aqui chamarei de grade de controle, conforme Mafra e Barros (2017). Segue a grade de controle do conto maravilhoso.

GRADE DE CONTROLE DO CONTO MARAVILHOSO

- 1.O enredo do texto está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de sentido?
- 2.São usadas palavras para unir as frases? São feitas substituições de palavras para evitar repetições desnecessárias?
- 3.Há descrições que prendem atenção do leitor e o fazem imaginar as cenas?
- 4.É preciso excluir algo do texto? É preciso acrescentar algo no texto?
- 5.O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero?
- 6.O texto está dividido em parágrafos? Tem título? Há pontuação?
- 7.O texto apresenta uma sequência: situação inicial, complicação/conflito, ações, resolução e o desfecho?
- 8.Nos primeiros parágrafos, há a apresentação dos personagens; herói ou heroína em seu ambiente familiar; o vilão e o problema a ser resolvido?
- 9.A narrativa acontece em castelos, florestas, montanhas?
- 10.O conto apresenta marcas de indeterminação temporal, “Era uma vez...”?
- 11.Estão presentes os elementos da narrativa (narrador, enredo, personagem, tempo, espaço)?
- 12.O conto está em 3ª pessoa?
- 13.O conteúdo fala de ações de um herói, pessoa humilde, que passa por conflitos, provações e triunfa ao conquistar riqueza e poder?
- 14.O conto tem a presença do “objeto mágico”, que permite ao herói (ou heroína) a realização de tarefas difíceis ou impossíveis?

Fonte: Adaptado de Mafra e Barros (2017).

- Leia e explique a grade de controle aos alunos, que vão aperfeiçoar o texto, conforme a ausência dos aspectos questionados, revisando o próprio texto, organizando ou acrescentando ideias, corrigindo palavras, adequando a pontuação.

Possibilite um momento de interação para que as dúvidas sejam esclarecidas. Esse momento finaliza com a reescrita do texto, a versão que será divulgada.

4ª etapa - A Divulgação dos Textos (1 aula).

Objetivo:

-Preparar a divulgação dos contos maravilhosos.

ATIVIDADES

➤ Professor, combine com os alunos a digitação dos textos. O professor ou um dos alunos podem escrever uma apresentação para a coletânea. Por fim, organizados os textos, imprimam, encadernem e planejem a divulgação da coletânea no evento de fim ano da escola.

IV-AVALIAÇÃO

➤ Verificação da ativa participação dos alunos nas atividades escritas e exposições orais.

➤ Quanto ao desempenho em produção textual, será avaliado se os alunos conseguiram empregar em seu conto os aspectos e recursos estudados; se a produção está adequada ao contexto de produção; se tem os elementos básicos do gênero; se a paragrafação e a pontuação estão adequadas; se o texto se apresenta coeso e coerente à proposta.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL

COMPOSIÇÃO: 06 MÓDULOS

CARGA HORÁRIA: 20 AULAS

I- APRESENTAÇÃO

O gênero relato pessoal enquadra-se no agrupamento dos gêneros da ordem do relatar, no qual predomina “a documentação e memorização das ações humanas; representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A escolha se justifica pelas características do gênero, uma narrativa não ficcional, de natureza subjetiva, tem como finalidade o relato, oral ou escrito, de experiências vivenciadas, situadas, predominantemente, no tempo da memória (passado). A linguagem, em geral, é espontânea e informal; é escrito em 1ª pessoa; o aluno como narrador-personagem vai escrever sobre suas lembranças, relatando momentos significativos guardados na memória.

O relato pessoal por suas características permite o aluno se reconhecer como sujeito de uma história, de uma situação comunicativa, contribuindo para fortalecer a identidade do aluno como um ser, cujas vivências são capazes de comover outras pessoas. Este gênero como proposta de ensino em sala de aula tem como grande vantagem possibilitar ao aluno se ver como protagonista no texto que produz; uma forma de fazê-lo tomar consciência de que a escrita pode servir para registrar sua realidade. A produção de um relato pessoal é também uma atividade em que os alunos partilham suas experiências marcantes, oferecendo ao professor informações sobre o universo deles, que podem ajudar para criar uma relação de confiança no ambiente escolar.

O relato pessoal motivador para esta sequência didática é “Banhos de Mar”, de Clarice Lispector. Esse texto relata uma recordação feliz de uma menina: passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda-PE, enredo muito próximo da realidade de quem mora perto do litoral.

II-OBJETIVOS

- Ampliar o desempenho linguístico dos alunos na modalidade escrita da língua, através da realização de atividades de leitura e produção textual do gênero relato pessoal, levando-os ao domínio de sua temática, estrutura e estilo.
- Produzir textos coesos e coerentes, considerando as condições de produção: destinatários, propósito comunicativo, circulação, etc.
- Reconhecer a necessidade dos procedimentos de rascunho, revisão e reescrita ao produzir um texto
- Relatar por escrito uma experiência vivida, revelando subjetividade e emoção ao lembrar.

III- SEQUÊNCIA DOS MÓDULOS

MÓDULO 1 (2 AULAS): APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

1.1 Objetivo

-Conhecer a proposta de ensino com o gênero relato pessoal, que será desenvolvida.

1.2 Atividades

- Professor, organize os alunos em círculo e estimule-os a relatarem oralmente um momento marcante vivido por eles.
- Ouvidos os relatos, explique a proposta de ensino com o gênero relato pessoal à classe: por que desenvolver um projeto como este, os objetivos, os conteúdos que serão trabalhados e quais atividades estão planejadas; no final quem desejar pode divulgar os relatos no projeto da escola “Eu também faço história”.

MÓDULO 2 (3 AULAS): CONHECENDO O GÊNERO RELATO PESSOAL

2.1 Objetivo

-Ler e conhecer um relato pessoal.

2.2 Atividades

Etapa 1: Motivação

- Professor, antecipadamente, combine com os alunos para pedirem aos pais, avós que lhes relatem histórias sobre eles: a origem do nome, algum fato engraçado/triste/curioso de quando eram bebês, primeiro dia de aula, alguma viagem. Além disso, pedir para procurarem fotos de momentos marcante para os alunos ou de que gostem muito para em um dia marcado trazerem para a aula.
- Chegado o dia, professor, organize uma roda de conversa com os alunos para que falem dos relatos de seus familiares. Momento que mostrarão as fotos trazidas, explicando a importância e o contexto em que foram tiradas.

Etapa 2: Introdução

- Professor, apresente o título do texto “Banhos de Mar”, de Clarice Lispector, dizendo que se trata de um relato pessoal. Para ativar os conhecimentos prévios, alguns questionamentos podem ser feitos, por exemplo: O título faz lembrar alguma experiência vivida por vocês? O que a autora relatará sobre esse banho? O que os alunos sabem sobre esse tipo de texto? Se já leram relatos de outros autores? Quem serão os personagens? Quais são suas características?

- Peça aos alunos que pesquisem informações e fotos sobre a autora para montar um mural na sala.

Etapa 3: Uma Primeira Leitura

- Professor, distribua cópias do texto “Banhos de Mar”, de Clarice Lispector aos alunos e peça para fazerem uma leitura silenciosa. Segue o texto.

BANHOS DE MAR

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” Gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade”.

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

(Clarice Lispector. Pequenas descobertas do Mundo. Rio de Janeiro: Rocco. 2003).

Fonte: Cereja (2015. p.140-142).

- Realizada a leitura de reconhecimento, possibilite um momento de exposição oral pelos alunos do que acharam da história mediada pelo professor (esclarecimento de dúvidas, validação ou não das hipóteses).
- Feito isso, sugerimos que exiba o vídeo com a leitura do relato (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3m9gMXxoBZw>. Acesso em 13 dez. 2018).
- Após esta segunda leitura, os alunos responderão, oralmente, às seguintes perguntas como uma preliminar compreensão global do texto: O que é relatado? O título nos dá informações suficientes para descobrirmos, de imediato, sobre qual o assunto tratado? Quem são os personagens? Como são apresentados? Onde acontecem os fatos? Qual é o tema do relato? Qual a finalidade desse texto?

MÓDULO 3 (2 AULAS): A PRIMEIRA PRODUÇÃO

3.1 Objetivo

-Produzir, individualmente, um primeiro relato pessoal.

3.2 Atividades

- Professor, peça aos alunos a primeira produção escrita de um relato pessoal com o seguinte comando: “Lembre-se de um fato marcante em sua vida, algo engraçado ou triste, um acontecimento importante e escreva um relato escrito desse momento”
- Combine que os textos serão lidos em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto.
- Produzidos os textos, recolha os relatos explicando aos alunos que vai ler, analisar e que serão devolvidos com observações.

MÓDULO 4 (5 AULAS): OS ELEMENTOS BÁSICOS DO GÊNERO RELATO PESSOAL

4.1 Objetivo

-Reconhecer o conteúdo temático, a organização composicional e o a linguagem do gênero relato pessoal.

4.2 Atividades

Etapa 1: Quadro resumo das características do relato pessoal

- Professor, apresente o quadro a seguir e explique aos alunos o contexto de produção e os elementos básicos do gênero relato pessoal.

Gênero Relato Pessoal

Propósito	-Construir uma memória escrita de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas.
Temática /Conteúdo	-Situações vivenciadas por uma pessoa relacionadas com períodos específicos da sua vida, espaços determinados. -Narrativa não ficcional
Plano Composicional/ Estrutura	-Nos primeiros parágrafos, há a contextualização do relato, identificando tema/espaço/período. -Relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas. -Ações sequenciadas temporalmente. -Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos. -Responde às perguntas: quem? (Apresenta os envolvidos no fato); o quê? (Relata um fato); quando? (Situa o fato no tempo); onde? (Mostra o local em que se desenrolou o fato); como? (Explicita o modo pelo qual o fato ocorreu); por quê? (Esclarece a causa que originou o fato).
Estilo/Linguagem	-Formal ou informal, conforme o autor e o público leitor. -O texto é subjetivo, tem um tom de saudade, reflexões, desejo de reviver, marcas desse processo por meio da alternância entre hoje e ontem, aqui e lá. -Marca das sensações, efeitos, repercussões da experiência no sujeito relator. -Predomínio de verbos no passado. -Escrito em primeira pessoa.

Fonte: Adaptado de Bräkling (2008).

Etapa 2: Interpretação do relato pessoal

➤ Professor, peça aos alunos que, relendo o relato “Banhos de Mar”, de Clarice Lispector, respondam, por escrito, a algumas perguntas. Seguem as questões.

- 1) Quem narra a história: uma criança ou um adulto? Que palavras comprovam sua resposta?
- 2) Qual é o fato marcante relatado pela narradora?
- 3) O fato relatado está relacionado a qual fase da vida?
- 4) Onde aconteceram os fatos marcantes? Em que parágrafo (s) encontramos essas informações?
- 5) A narradora relata as ações que antecediam o encontro com o mar. Quais?
- 6) Encontre no texto palavras ou expressões que indicam a sequência temporal dos fatos relatados.
- 7) A narradora descreve muitas sensações ao tomar banho de mar. Que sensações eram essas e a que sentidos estavam relacionados?
- 8) No relato de uma experiência vivida por uma pessoa, podem aparecer outras pessoas. No relato em estudo, quem está presente nas lembranças relatadas?
- 9) No encerramento do relato, que sentimentos a narradora revela sobre as ações relatadas?

(Questões adaptadas de Cereja, 2015)

➤ Professor, realizada a tarefa, promova comentários sobre as respostas.

Etapa 3: A estrutura do relato pessoal

➤ Professor, faça cópias do relato “Como me tornei santista”, de Arrigo Bernabé. Recorte as cópias seguindo as linhas pontilhadas e coloque cada um dos relatos recortados em saquinhos. Distribua a cada aluno (ou para dupla) um saquinho. Explique que se trata de um relato pessoal. Peça aos alunos que organizem a sequência dos parágrafos de modo que indique a sequência correta do relato.

➤ Realizada a atividade, estimule os alunos a lerem suas respostas. Avaliar com a turma se a sequência escolhida demonstra coerência ou não, faça as modificações e as intervenções necessárias. Ao final, comparar com o texto original. Segue o texto.

COMO ME TORNEI SANTISTA

Arrigo Bernabé

Eu tinha, talvez, uns cinco anos. Meu irmão mais velho, Marcos, já tinha um time: era corinthiano na esteira do campeonato do quarto centenário, quando o Corinthians foi campeão.

Meu pai era Palmeiras, mas o que ele gostava mesmo era de futebol. Havia jogado quase profissionalmente e era craque. O pobre coitado só teve filho perna de pau. Mas, curiosamente, incentivava a criançada a torcer por outro time. Devia ser porque, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes.

E chegou um momento em que tivemos uma conversa de homem para homem. Já estava mais do que na hora de eu escolher um time. A casa já tinha um corintiano, e eu adorava o distintivo do Corinthians, em que se destacavam a âncora, o timão (na verdade, uma boia) e a cor vermelha. Achava lindo!

Então meu pai me apresentou um brinquedo que consistia em um pequeno disco de plástico transparente. Havia ali dentro uma bolinha prateada solta. No disco, dois jogadores desenhados em posição de chute e, na ponta da chuteira de cada um, uma depressão para a bola se encaixar. O objetivo era encaixar a bola na chuteira.

Um dos jogadores era negro, usava um uniforme vermelho e verde. Adorei. O outro era um jogador branco, mas de uma cor branca enjoada, com uniforme todo branco, muito sem graça.

É claro que eu ia torcer para o time do jogador negro de uniforme vermelho e verde. Mas uma fração de segundos antes de decidir, perguntei a meu pai qual era o nome dos times.

— Este aqui é Portuguesa, e o outro, Santos.

Gostei muito do nome também, Portuguesa. Achei legal. Existem nomes que atraem a simpatia das crianças, não sei por quê.

Mas o nome Santos era poderoso. Eu já conhecia a ideia de santo. Meu pai e meu avô materno já me haviam explicado. "Um santo é uma pessoa que só faz o bem, que é tão boa que vive junto a Jesus e Deus lá no céu..." Eu havia ficado muito impressionado que houvesse pessoas assim, achava alguma coisa além do bonito, além da mera beleza: era maior, um santo, era uma coisa extra.

Daí, perguntei ao meu pai:

— Mas por que o time se chama Santos? É por que tem muito santo lá?

Meu pai, achando graça, disse:

— É, sim, só tem santo no time...

Então, fiz uma renúncia, um sacrifício. Sacrifiquei meu gosto, que era a Portuguesa, para torcer por um time que eu achava sem graça, sem colorido, com um distintivo feio, mas que, no fim das contas, era um time de santos". E Deus, lá em cima, vendo meu sacrifício e desprendimento, me abençoou, fazendo com que o time que escolhi se tornasse o maior de todos os tempos.

Eu sei que foi antes do Pelé virar o "Pelé". Lembro-me de nomes desse período, nomes, esses sim, de que eu gostava, como Urubatão e Pagão. Lembro-me de Vasconcelos, Tite, Del Vecchio, Pepe, Manga.

Algun tempo depois, ouvi pela primeira vez “Assum Preto”, com Luiz Gonzaga. Meu pai havia comprado o disco e o trouxe para casa, à tarde, voltando do trabalho. (Naquele dia, o Santos havia perdido para o Taubaté por 3 a 2.)

Quando colocaram o disco na radio vitrola e começou o “Assum Preto”, aquela coisa de furar os olhos do pássaro, com a voz pungente do Gonzaga, comecei a chorar. Então meu pai perguntou se eu estava chorando por causa da música ou pelo fracasso do Santos diante do Taubaté.

Envergonhado pelo choro provocado por uma canção, menti. Disse que estava chorando pela derrota do Santos. E dessa mentira nunca mais me esqueci.

(Atividade adaptada de Brasil, 2014)

Fonte: Relato disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il1707201108.htm>. Acesso em 20 out. 2018.

Etapa 4: Aspectos linguísticos do relato pessoal

- Professor, faça os alunos perceberem que as escolhas linguístico-discursivas presentes em um dado gênero não são aleatórias, mas são marcas típicas do gênero e de sua função.
- Selecione trechos dos relatos lidos, evidenciando os pronomes e os verbos empregados nesse gênero. Por exemplo:

“Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.”

- Em seguida, proponha questões como:
 - 1) Por que se usa pronomes de 1ª pessoa no relato pessoal?
 - 2) Que efeitos essa escolha de narrador tem sobre o leitor?
 - 3) Por que se emprega verbos no passado nesse gênero? ”
- Essa reflexão é essencial para a escrita do gênero, por mostrar aspectos de sua constituição enquanto manifestação de uma língua.

MÓDULO 5 (6 AULAS): ESCRREVENDO E REESCREVENDO UM RELATO PESSOAL

5.1 Objetivos

- Produzir, individualmente, um relato pessoal tendo em vista as características estudadas do gênero.
- Revisar e reescrever o relato pessoal, individualmente, a partir das intervenções e dos conhecimentos adquiridos.

5.2 Atividades

Etapa 1: Produção de Relato Pessoal

- Professor, providencie cópias da seguinte proposta para os alunos.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO

“No túnel do tempo”

Proposta 1- Escolha uma das fotos (apresentadas no início da sequência) em que você, bem criança, esteja em algum lugar com sua família, colegas de escola ou amigos. Observe com atenção e embarque no túnel do tempo: inspirando-se na foto, relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia etc.

Proposta 2- Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, uma festa, uma briga, o primeiro dia na escola, um acidente etc. e faça um relato escrito desse acontecimento.

Fonte: Adaptada de Cereja (2015).

- Professor, após a compreensão da proposta, devolva a primeira produção aos alunos, a fim de que eles avaliem os conhecimentos adquiridos.

Etapa 2: O planejamento do texto

- Professor, estimule os alunos a planejarem o relato. O aluno precisa imaginar respostas para as seguintes questões: Que acontecimento vou relatar? Quem participa desse acontecimento? Onde e quando aconteceu? Que impressões quero relatar? Que tipo de linguagem é mais adequado? Quem vai ser o leitor do meu texto? Onde meu texto vai ser lido? Que influência pode sofrer devido à leitura desse gênero? Como pode ser o título?

Etapa 3: O rascunho do relato e a revisão individual

Etapa 4: A revisão com os colegas

Etapa 5: A primeira reescrita

Etapa 6: A intervenção sistemática do professor

- Professor, de posse dos relatos escritos dos alunos, realize uma análise e as intervenções necessárias. Feito isso, devolva os textos aos alunos, que procederão a uma segunda reescrita.
- Para essas atividades tanto professor e alunos se orientarão pela grade de controle a seguir, que será exposta e comentada na sala.

GRADE DE CONTROLE DO RELATO PESSOAL

- 1.O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero?
- 2.O título está adequado ao fatos relatados? Mobiliza o leitor para a leitura?
- 3.Estão presentes os elementos da narrativa (personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho)?
- 4.O texto apresenta pontuação, paragrafação? A ortografia e a acentuação das palavras estão adequadas?
- 5.O conteúdo é uma experiência vivida? É subjetivo? Há sequência de acontecimentos marcantes da vida do narrador?
- 6.Tem uma contextualização, indicando o tempo e o espaço onde aconteceram os fatos?
- 7.As ações seguem uma sequência temporal?
- 8.Há impressões e reflexões sobre o fato relatado?
- 9.O relato está em 1ª pessoa?
- 10.Foram usadas expressões para indicar o tempo e o lugar?
- 11.O relato apresenta trechos descrevendo a paisagem e as pessoas?
- 12.O relato responde às perguntas: o quê? quem? quando? onde? como? por quê?
- 13.Há um encerramento, no qual o relator avalia os efeitos das ações relatadas em sua vida e na dos envolvidos?

Fonte: Adaptado de Mafra e Barros (2017).

- Escrita a versão final, professor, conduza a etapa de organização e divulgação dos textos.

MÓDULO 6 (2 AULAS): PREPARANDO A DIVULGAÇÃO DOS TEXTOS

6.1 Objetivo

-Preparar a circulação dos textos produzidos pelos alunos.

6.2 Atividades

- Professor, divida os alunos em grupos, distribua tarefas para organizar os textos para a exposição no evento da escola: “Eu também faço histórias”. Se possível, podem digitar e ainda ilustrar os relatos.

IV-AVALIAÇÃO

- Verificação da ativa participação dos alunos nas atividades escritas e exposições orais.
- Quanto ao desempenho em produção textual, será avaliado se os alunos conseguiram empregar no relato os aspectos e recursos estudados; se a produção está adequada ao contexto de produção; se apresenta os elementos básicos do gênero; se a paragrafação e a pontuação estão adequadas; se o texto se apresenta coeso e coerente à proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propomos uma discussão teórico-prática sobre o ensino de produção textual, mais especificamente, sobre a natureza processual dessa prática linguística, destacando a importância da realização das etapas de revisão e reescrita pelos alunos para o aprimoramento de um texto escrito. Buscamos descobrir em que medida a realização das etapas de revisão e reescrita pode melhorar o desempenho dos alunos em produção textual; e ainda se os alunos realizam, ao reescreverem seus textos, as sugestões do professor. Com o objetivo geral de analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita, comparamos versões iniciais e reescritas dos gêneros conto maravilhoso e relato pessoal, considerando os aspectos de textualidade: coesão, coerência; os elementos básicos do gênero textual; e a realização pelos alunos das sugestões do professor.

Neste estudo, com fundamentos teóricos sobre texto, gênero textual, escrita, produção textual, revisão e reescrita, realizamos atividades de produção de texto, oportunizando aos alunos as etapas de revisão e reescrita. Destacamos que, no desenvolvimento dessas atividades diagnósticas, a princípio, os alunos resistiram, sob a justificativa de não saberem escrever; comportamento, de certa forma, compreensível se considerarmos a tradição escolar de conceber a produção textual um ato monológico, sem interlocução. A “redação” é um produto que o professor recolhe para “corrigir” e dar uma nota. A escola, no geral, ainda não cria situações reais de escrita, não há intervenção no sentido de levar o aluno a voltar ao texto, falta interação verbal, verdadeira substância da língua (BAKHTIN, 2011). Todavia, notamos que, no percurso da primeira escrita até a última reescrita, os alunos evoluíram e demonstraram uma postura mais receptiva em relação à escrita, revelando, dessa forma, que compreenderam, embora de forma incipiente, que escrever um bom texto depende de tentativas, de esforço, de prática, de reescritas.

Nessa perspectiva, com a análise comparativa dos textos dos alunos, constatamos que as versões iniciais revelaram, em sua maioria, uma insuficiência quanto aos aspectos analisados; ao passo que as versões reescritas se mostraram regulares em relação aos mesmos aspectos. Assim, comprovamos que o desempenho dos alunos em produção textual melhora com as etapas de revisão e reescrita realizadas a partir de uma intervenção, que evidencie aspectos de

textualidade e os elementos básicos do gênero produzido; e ainda, que a intervenção textual-interativa, via bilhete, favorece a realização das sugestões do professor pelos alunos. Observamos que os bilhetes orientadores, escritos conforme recomendam Ruiz (2015) e Menegassi (1998), contribuem para o aluno refletir sobre sua escrita e ganhar autonomia, pois, por meio deles, os professores podem apontar questões discursivas, indo além de inadequações ortográficas.

Para planejar e desenvolver uma aula de produção textual, o professor precisa dominar o que vai ensinar, assim quatro ideias são essenciais: a) a noção de linguagem como atividade social e interativa; b) a visão de texto como unidade de sentido e um evento comunicativo; c) a noção de escrita/produção textual como um trabalho, processo; d) a noção de mediação e instrumentos de intervenção que permitem o aluno progredir em produção textual. Desses conhecimentos decorrem que a produção textual deve partir de uma situação real e funcional de uso do gênero; é preciso deixar claro o que se pretende fazer com o texto dos alunos; a escolha do gênero não deve acontecer de modo aleatório, mas articulado com as atividades de leitura e escrita; devemos considerar o contexto de produção e a constituição linguístico-discursiva do gênero; em uma produção textual, vale mais o processo do que o produto final; a produção de um texto não deve ser proposta como algo que o aluno já sabe ou deveria saber; devemos realizar um trabalho não de análise gramatical, mas de análise linguística, que deve estar a serviço da compreensão e produção dos gêneros textuais; produzir texto não basta, sem intervenção planejada e sistemática.

Nesse conjunto teórico, é necessário ponderar que as leituras realizadas também nos mostraram que um gênero textual é uma entidade complexa, a começar pela grande variedade de concepções para conceituá-lo e caracterizá-lo. O que, em parte, justifica as dificuldades em ensiná-lo, especialmente, quando se trata da produção escrita e a intervenção para possibilitar ao aluno o domínio dos aspectos contextuais e linguístico-discursivos dos diferentes gêneros.

A maior evidência resultante deste trabalho é que uma didática de ensino de produção textual deve considerar o aluno em processo de aprendizagem, por isso a intervenção docente deve ter como objetivo ensinar a escrita e não de avaliar o produto. Relacionado a isso, compreendemos também que promover a revisão e a reescrita não é só mandar “passar a limpo” o texto ou caprichar a letra, essas etapas, como reiteradamente dissemos ao longo desse estudo, são momentos de volta ao

texto, possibilidades de rasurar, substituir, desprezar, acrescentar, práticas por meio das quais os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias para se tornarem bons escritores (BRASIL, 1998).

Outro ensinamento importante desta pesquisa é que ensinar um gênero ou com gêneros, seja escrito ou oral, implica o planejamento e a realização de atividades organizadas sistematicamente, exercícios modulados, pois, como “instrumento de comunicação”, um gênero não é só uma estrutura textual. Um gênero é um discurso, é uma ação e uma forma de organização social, é uma categoria cultural, razão pela qual o professor precisa considerar as condições de produção e circulação nas situações reais fora dos muros da escola. Por isso, apresentamos duas sugestões de sequências didáticas, procedimento que propicia um trabalho organizado e sistemático de um determinado gênero textual.

Esperamos que as atividades possam auxiliar professores, servindo de inspiração para a criação de muitas outras propostas a partir dos mais variados gêneros textuais, visando à criação de uma didática de produção textual nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, este trabalho traz para o professor a ideia de que trabalhar com os gêneros, no contexto escolar, exige certa dose de confiança para não nos limitarmos apenas ao livro didático no tocante às propostas de leitura ou produção textual.

A proposta de intervenção é uma sugestão de atividades reconhecidas e recomendadas por especialistas da área de linguagens, como Geraldi (2012), Marcuschi (2008), Ruiz (2015), Dolz e Schneuwly (2004), Serafini (2001), para o docente melhorar a condução das aulas de produção textual. Por serem sugestões, podem ser reformuladas, acrescidas ou adaptadas conforme as necessidades dos alunos e o contexto de cada escola.

Não temos a pretensão de apresentar uma solução pronta e infalível para ensinar produção textual, pois sabemos que não é possível indicarmos uma causa única para as dificuldades, mas devemos considerar que a falta de sistematização de atividades que levem os alunos a realizarem as etapas necessárias para se produzir um texto, pode ser um fator agravante dessa problemática.

Assim, ao concluir esse longo processo, em que os momentos de dúvidas pareciam maiores que as certezas, reconhecemos que esta pesquisa nos possibilitou uma experiência singular, de grande aprofundamento teórico acerca de como funciona a língua, conhecimento das teorias sobre texto, as concepções de escrita,

estabelecendo, assim, uma ligação entre essas teorias, a nossa própria forma de escrever e a prática docente. As inúmeras leituras, a pesquisa junto aos alunos, a escrita como materialização de todo o trabalho desenvolvido mudou nossa visão de ensino de língua e nossa natureza de professor “de português”. Aprendemos, durante esta trajetória transformadora e de grande aprendizagem, que um professor pesquisador sempre olha os problemas inerentes a uma sala de aula sob uma ótica de investigação, de análise da realidade, comparando dados, buscando relações de causa e efeito, para compreender e propor formas de intervenção.

Finalmente, com um otimismo natural daqueles que vencem uma batalha, desejamos que os professores, principais destinatários deste estudo, ao compreenderem os conhecimentos aqui expostos, consigam transformar a si próprios e as aulas de “redação” em aulas de produção textual. Concebam a escrita, não como “dom divino”, mas como uma competência que pode ser ensinada em todos os níveis da educação básica; que a revisão e a reescrita tenham espaço nas salas de aula; que vejam o ler e o escrever como atos, que só têm sentido, se tiverem propósito comunicativo; que avaliem a produção textual do aluno na perspectiva de um processo e não somente como um produto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análises de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Liane Castro. **Reescrevendo a Escrita na Escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal da Bahia, 2004. 207 f. Disponível em <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11829/1/Liane%20Araujo%20parte%201.pdf>. Acesso em 28 jun 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Referências básicas para análise de relatos de experiências vividas. In: SEE de SP. **Manual para Avaliação das Redações do SARESP 2008 e 2009**. São Paulo (SP): 2008. Disponível em https://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%Aancias_B%C3%A1sicas_para_A_n%C3%A1lise_de_Relato_Pessoal_de_Experi%C3%Aancia_Vivida. Acesso em 13 out. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental: língua portuguesa**. SEF-MEC-Brasília:1997.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto Ciclos (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental: língua portuguesa**, SEF-MEC-Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC. **A ocasião faz o escritor**. Olimpíada de Língua Portuguesa. Caderno do Professor: orientação para produção de textos, pág. 48. São Paulo: CENPEC, 2014.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Ensino Fundamental. SEF-MEC-Brasília: 2017.

_____, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206. Acesso em: 2 out. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: COSTA VAL, M. da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção textual: o sujeito autor**. – Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE/ FaE/UFMG, 2008, p. 109-134.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 6º ano: Ensino Fundamental, 9ª. edição reformulada. - São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Ensino da Escrita: teoria e prática aplicada à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, Adir Vieira (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a Contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente**. Pontes Editores, Campinas, 2016, p. 113-180.

COSTA, I. B.; FOLTRAR, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O desenvolvimento do conhecimento linguístico discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?** Veredas – Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n.1, jan./jun. 2001, p. 83-104. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo58.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

COSTA VAL. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

_____, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. Martins Fontes. São Paulo: 2006.

DELMANTO, Dileta. **Jornadas Português**. 8º ano: Ensino Fundamental. 2 ed.- São Paulo: Saraiva. 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DURAU, Adriana de Fátima. Trabalhando as dificuldades de escrita dos alunos do 6º ano a partir do gênero Conto de fadas (tradicional e renovado). Produções Didático-Pedagógicas. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Versão on line. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_pdp_adriana_de_fatima_durau.pdf. Acesso em 21 nov. 2018.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir Textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. Calidoscópico Vol. 11, n. 1, jan/abr, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUSMÃO, M. A. P. **A (re) escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14294/1/MariaAPG_TESE.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **As Tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção textual: o sujeito autor**. – Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio. Volume XV, São Paulo: LAEL PUC-SP, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680/2405>>. Acesso em: 14/06/2018.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan. /jun. 2017. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2397>. Acesso em 14 agos. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, Katia Leal Reis; SILVA, Alexandro da. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Andreza de; RODRIGUES, Maria Isaura Pinto. **Sequência Didática: uma Proposta para Gêneros da Ordem do Relatar**. II Congresso Internacional de Linguística e Filologia; XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. CiFEFiL, Rio de Janeiro: 2016.

OLIVEIRA, Tania Amaral, et.al. **Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 7º ano. 3.ed. São Paulo: IBEP, 2012, p.130.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) rescrevendo. Linguagem e letramento em foco.** Ministério da Educação – Cefiel /IEL/Unicamp. 2005.

_____. **Reescrita de textos: sugestões de trabalho. Linguagem e letramento em foco.** Ministério da Educação – Cefiel /IEL/Unicamp. 2008.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M. da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção textual: o sujeito autor.** 1 ed. – Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE/ FaE/UFMG, 2008.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola.** São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Trad. De Maria Augusta Bastos de Mattos, 11 ed. - São Paulo: Globo, 2001.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da Leitura: A Compreensão de textos.** Ministério da Educação. PNEP, Lisboa: 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. edição, São Paulo: Contexto. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11^a. edição. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de alunos de 6º ano do ensino fundamental”**. Esta pesquisa é uma etapa de um trabalho chamado dissertação de mestrado exigido dos professores que fazem o curso de mestrado pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita. Em outras palavras isso quer dizer que vamos investigar se os alunos quando produzem os textos pedidos pelos professores têm o costume de rever e reescrever os textos para deixá-los mais compreensíveis e bem escritos. O motivo que nos leva a realizar este estudo é a grande dificuldade dos alunos em usar a língua escrita, em produzir textos escritos. Melhorar o ensino de produção textual na escola é um desafio urgente da educação brasileira, pois o indivíduo que não sabe se expressar por escrito, pouco pode participar das várias situações do dia a dia que exigem saber escrever textos adequados e compreensíveis. O que se quer é contribuir para melhorar a capacidade dos alunos em produzir textos, levá-los a entender que é necessário ter o hábito de planejar, revisar e reescrever seus textos. Para isso, nos meses de abril a julho de 2018, serão realizadas atividades com os alunos, na sala de aula e no horário normal das aulas de língua portuguesa. Primeiro, os alunos vão responder a um questionário com seis questões sobre o assunto da pesquisa; depois os alunos participarão de uma sequência de atividades de leitura, interpretação e produção textual propostos no livro didático; possibilitando aos alunos realizarem as etapas de revisão e reescrita dos textos. Os textos serão recolhidos pela professora, analisados, comparando os efeitos das revisões e reescritas. Após esta análise será elaborada uma proposta de intervenção, que são atividades que poderão ser realizadas com os alunos participantes ou com outros alunos. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá que pagar nada, nenhum tipo de material será pedido, também não receberá qualquer tipo de pagamento pela participação. Ele será esclarecido sobre qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer punição ou tratamento diferente durante as aulas. Os benefícios diretos desta pesquisa aos alunos são evidentes, visto que pretende contribuir para que eles desenvolvam uma visão de escrita como um processo, possibilitar uma reflexão sobre as práticas de revisão e reescrita, etapas imprescindíveis para uma produção textual, que os ajudará a diminuir as dificuldades em produzir textos escritos, competência importante para o

sucesso de sua trajetória de letramento na educação básica. Afirmamos ser mínimos os riscos da pesquisa para os alunos; não haverá mudança na rotina escolar, pois todas as atividades a serem desenvolvidas, acontecerão nos horários regulares das aulas de língua portuguesa da professora pesquisadora em ambiente escolar. Para se evitar qualquer tipo de constrangimento, por eventual exposição dos textos produzidos à crítica de alguém de fora ao processo da pesquisa, garante-se a proteção da confidencialidade, nenhum questionário ou texto terá identificação; total anonimato das produções, dos dados, depoimentos, nomes e endereços; sigilo absoluto, antes, durante e após o término da pesquisa. Não haverá exposição dos participantes envolvidos por nenhum meio de publicidade. Além disso, assegura-se ao aluno participante e ao seu responsável os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento de qualquer dúvida durante toda a pesquisa; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu responsável tenha consentido sua participação, sem qualquer prejuízo; c) garantia de que se houver qualquer tipo de dano a sua pessoa e bens, em decorrência das atividades da pesquisa, os prejuízos serão assumidos pelo pesquisador. Embora não previsíveis, mas, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa ao aluno participante, você poderá requerer indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os textos e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, responsável pelo menor _____, concordo que ele participe da pesquisa.

Parnaíba, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa /responsável legal

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335 -CENTRO

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 6658 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

ou

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE

ENDEREÇO: RUA PRUDENTE DE MORAIS, Nº 1035

BAIRRO SÃO FRANCISCO

PARNAÍBA (PI) - CEP: 64215-028

FONE: (86) 99994-0012 / E-MAIL: oscarinacastro@bol.com.br

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de alunos de 6º ano do ensino fundamental”**. Esta pesquisa é uma etapa de um trabalho chamado dissertação de mestrado exigido dos professores que fazem o curso de mestrado pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Neste estudo pretendemos analisar o desempenho em produção textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental quanto à realização das etapas de revisão e reescrita. Em outras palavras isso quer dizer que vamos querer saber se os alunos quando produzem os textos pedidos pelos professores têm o costume de rever e reescrever os textos para deixá-los mais compreensíveis e bem escritos. O motivo que nos leva a realizar este estudo é a grande dificuldade dos alunos em usar a língua escrita, em produzir textos escritos. O que se quer é melhorar a capacidade dos alunos em produzir textos, levá-los a entender que é necessário ter o hábito de planejar, revisar e reescrever seus textos. Para isso, nos meses de abril a julho de 2018, serão realizadas atividades, no horário normal das aulas de língua portuguesa. Para participar desta pesquisa, você não terá que pagar nada, nenhum tipo de material será pedido, também não receberá qualquer tipo de pagamento pela participação. Você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Se não participar não terá qualquer punição ou tratamento diferente durante as aulas. Seu responsável poderá não permitir ou interromper sua participação a qualquer momento. Os benefícios diretos desta pesquisa aos alunos são evidentes, porque pretende contribuir para que entendam que escrever é um processo, que precisam revisar e reescrever algumas vezes até a produção textual ficar compreensível, isso vai ajudar a diminuir as dificuldades em produzir textos escritos. Nenhum questionário ou texto terá identificação quando forem colocados na dissertação. Além disso, você poderá pedir esclarecimento sobre qualquer dúvida durante todo a pesquisa; poderá abandonar a pesquisa, mesmo que seu responsável tenha consentido sua participação, sem qualquer prejuízo; qualquer tipo de dano a sua pessoa e bens, em decorrência das atividades da pesquisa, os prejuízos serão assumidos pelo pesquisador. Os resultados estarão à sua disposição e de seu responsável quando finalizada a pesquisa. Os textos e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento

encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa.

Parnaíba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335 -CENTRO

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 6658 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

ou

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE

ENDEREÇO: RUA PRUDENTE DE MORAIS Nº 1035

BAIRRO SÃO FRANCISCO

PARNAÍBA (PI) - CEP: 64215-028 FONE: (86) 99994-0012 / E-MAIL: oscarinacastro@bol.com.br

ANEXO A- DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
1º GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
UNIDADE ESCOLAR EPAMINONDAS CASTELO BRANCO
CNPJ 01731904-0001-50
Rua James Clark, -S/N- Bairro Nossa Senhora de Fátima
CEP: 64202-200
Parnaíba-PI



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Eu, YARA LÚCIA MACHADO DE ANDRADE ARAÚJO, CPF nº 342114973-91, no exercício da função de Diretora, Portaria GSE Nº 0137/2018, da Unidade Escolar Epaminondas Castelo Branco, autorizo realização da pesquisa intitulada "**PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA: uma análise de textos de alunos de 6º ano do ensino fundamental**" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora OSCARINA DE CASTRO SILVA FONTENELE e **DECLARO** que esta instituição dispõe de infraestrutura necessária à realização da pesquisa; declaro, ainda, está ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante e do compromisso de resguardar a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Parnaíba-PI, 05 de março de 2018.


Assinatura / Portaria