



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ODÍLIA OLINDA DE OLIVEIRA VIEIRA

**O ENTRELAÇAMENTO DA ORALIDADE COM A ESCRITA NA PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**



PROFLETRAS

UBERABA – MG
2016

ODÍLIA OLINDA DE OLIVEIRA VIEIRA

**O ENTRELAÇAMENTO DA ORALIDADE COM A ESCRITA NA PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG
2016

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

V716e Vieira, Odília Olinda de Oliveira
O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do ensino fundamental II / Odília Olinda de Oliveira Vieira. -- 2016.
161 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Comunicação oral. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Análise linguística. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

ODÍLIA OLINDA DE OLIVEIRA VIEIRA

**O ENTRELACAMENTO DA ORALIDADE COM A ESCRITA NA PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientador: Prof.^a Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 21 / 11 / 2016

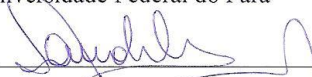
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Presidente da Banca



Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará



Prof. Dr. Sandro Luís Silva
Universidade Federal do Estado de São Paulo

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho aos meus filhos Ana
Paula, Flávio Henrique e Kátia Fernanda
pelo apoio, incentivo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à minha orientadora, Marinalva Vieira Barbosa que, num país onde idade é uma grande barreira ao crescimento, abraçou a minha proposta de pesquisa com respeito e constante apoio, conduzindo-me ao caminho da pesquisa.

A Deus que sempre nos fortalece e ampara nos momentos de dificuldades, dando-nos a coragem e persistência para prosseguir.

Aos professores do PROFLETRAS que, com a sua sabedoria, semearam conhecimentos e mostraram-nos outras perspectivas de trabalho no âmbito da educação.

Ao Dr. Thomas Massao Fairchild e Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula pela imensa contribuição e orientação durante a banca de qualificação.

À amiga e companheira de profissão, Luciana da Cruz dos Reis que me apoiou, cedendo a sua sala de aula para realização das práticas da pesquisa.

Aos meus colegas de turma pela convivência, pelo intercâmbio cultural e a troca de experiência.

A todos os alunos do 6º C pela participação ativa e responsável das atividades da pesquisa.

À minha família pelo incentivo, entusiasmo e reconhecimento.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Uberaba pelo seu apoio, permitindo a nossa liberação para fazer o mestrado.

À CAPES pela bolsa concedida e que tanto nos auxiliou.

“Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a **franquia** de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha **franquia** ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado.”

Paulo Freire. P. 55. Pedagogia da Autonomia.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a presença de recursos da oralidade em narrativas escritas de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II e como esses mesmos recursos podem ser mobilizados para facilitar o domínio da produção escrita, através da retextualização e reescrita. A base teórica se fundamenta na concepção de linguagem interacionista bakhtiniana, na proposta de interação entre leitura, produção textual e análise linguística de Geraldi (2012,2013), nos estudos de formulação textual da oralidade e da escrita apresentados por Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010) e na pesquisa de Belintane (2013) sobre a influência da tradição oral no processo de alfabetização e produção textual. Para concretizar este trabalho, foi escolhida uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública do Município de Uberaba/MG. Basicamente, o método utilizado na produção e seleção dos dados é o indiciário, pois permite ter uma percepção da singularidade linguística que define a presença da oralidade nas narrativas escritas. Os dados quantitativos apresentados revelam apenas o número de participantes da referida turma. As práticas pedagógicas, divididas em duas etapas, tiveram a duração de um semestre, ocorrendo uma vez por semana, em aulas geminadas. Na primeira etapa, os alunos produziram uma narrativa oral que serviu de base para a construção de um relato escrito. De posse dessa produção, procedeu-se à análise, definindo os indícios de oralidade nas narrativas escritas e o planejamento de uma sequência de atividades pedagógicas, composta de um estudo comparativo das duas modalidades, retextualização de um texto oral, reescrita de pequenos trechos de textos da turma, estudo de alguns casos de pontuação e ortografia, concluindo-a com a reescrita do primeiro texto pelo próprio aluno. A segunda etapa apresentou um estudo comparativo de gêneros textuais diferentes, abordando a temática Saci Pererê. Esse estudo representou a base para a produção de uma nova narrativa escrita cuja finalidade foi a aplicação dos estudos realizados e, conseqüentemente, a sua reescrita. Os resultados foram bastante expressivos. Anteriormente, os alunos não diferenciavam, com pouquíssimas exceções, a estruturação de uma narrativa escrita, o desenvolvimento do assunto, a pontuação e o uso de travessões. Com as práticas efetuadas, eles conseguiram diferenciar a formulação do texto oral e do escrito. Reduziram, consideravelmente, a presença de elementos coesivos próprios da oralidade na produção escrita. Passaram a transformar os elementos contextuais, extralinguísticos do texto oral em informações ou descrições da produção escrita, construindo um desenvolvimento mais sequencial, organizado em parágrafos, travessões, delimitando as ideias por meio da pontuação.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Reescrita. Retextualização.

ABSTRACT

This paper analyses the presence of orality resources in narratives written by sixth graders in Secondary School (*Ensino Fundamental II*) and how such resources can be handled to facilitate the mastering of the written production, through retextualization and rewriting. The theoretical basis is founded on the bakhtinian conception of intersectional language, on Geraldi's (2012, 2013) proposal of an interaction between reading, writing and linguistic analysis, on the studies on textual formulation of orality and writing presented by Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010) and on Belintane's (2013) research on the influence of oral tradition in the process of literacy and written production. To materialize this research, we chose a 6th grade class in a public municipal school in Uberaba, Minas Gerais. Basically, the method used in the production and selection of the data is the indiciary, for it allows us to have a perception of the linguistic singularity that defines the presence of orality in the written narratives. The quantitative data shown only refers to the number of participants in the selected group. The pedagogical practices, divided into two steps, lasted for one semester, taking place once a week, in equal classes. During the first step, the students produced an oral narrative that served as a foundation for the building of a written report. Possessing this production, we went for the analysis, defining the traces of orality in the written narratives and the planning of a sequence of pedagogical activities, composed of a comparative study in two modalities, retextualization of the oral text, rewriting of small excerpts from the group, study of some cases of punctuation and spelling, concluding with a rewriting of the first text by the student himself. The second step showed a comparative study of different text genres, approaching the topic *Saci Pererê*. This study represented the basis for the production of a new written narrative whose goal was the application of the applied studies and, consequently, its rewriting. The results were very expressive. Previously, the students couldn't differentiate, save few exceptions, the structuring of a written narrative, the development of the topic, the punctuation and use of indentation. After the practices were carried out, they could differentiate the formulation of the written text from the oral. They reduced, consistently, the use of cohesive elements taken from orality in their writing. They started to transform the contextual and extralinguistic elements from the oral text into information or descriptions from the written production, building a more sequential development, organized into paragraphs, indentation, framing ideas via punctuation.

Keywords: Orality. Writing. Rewriting. Retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira retextualização do texto Assombração	93
Figura 2 – Segunda retextualização do texto Assombração	94
Figura 3 – Terceira retextualização do texto Assombração	96
Figura 4 – Reescrita do Texto Mula sem cabeça.....	108
Figura 5 – Reescrita do texto Saudades de você	110
Figura 6 – Reescrita do texto A morte.....	112
Figura 7 – Produção Final: O poder do Saci	124
Figura 8 – Reescrita final do texto O poder do Saci.....	127
Figura 9 – Produção final: Saci Pererê, seres fantásticos e o povo do mar sagrado.....	131
Figura 10 – Reescrita final: Saci Pererê, seres fantásticos e o povo do mar sagrado.....	134
Quadro 1 – Mula sem cabeça	77
Quadro 1.1 – Texto escrito: Mula sem cabeça	77
Quadro 2 – Assombração	83
Quadro 2.1 – Texto escrito: Saudades de você.....	83
Quadro 3 – Texto oral: Morte.....	87
Quadro 3.1 – Texto escrito: Morte	87
Quadro 4 – Retextualização do texto Assombração.....	91
Quadro 4.1 – Retextualização coletiva	98
Quadro 5 – Texto 1 para reescrita	99
Quadro 5.1 – Primeira reescrita do texto 1	99
Quadro 5.2 – Segunda reescrita do texto 1	100
Quadro 6 – Texto 2 para reescrita	100
Quadro 6.1 – Primeira reescrita do texto 2.....	101
Quadro 6.2 – Segunda reescrita do texto 2.....	101
Quadro 7 – Texto 3 para reescrita	102
Quadro 7.1 – Primeira reescrita do texto 3.....	102
Quadro 7.2 – Segunda reescrita do texto 3.....	103
Quadro 8 – Texto 4 para reescrita	103
Quadro 8.1 – Primeira reescrita do texto 4.....	104
Quadro 8.2 – Segunda reescrita do texto 4.....	104
Quadro 9 – Texto 5 para reescrita	104
Quadro 9.1 – Primeira reescrita do texto 5.....	105

Quadro 9.2 – Segunda reescrita do texto 5.....	105
Quadro 10 – Reescrita final do texto Saci	120
Quadro 11 – Reescrita final do texto O Saci	121
Quadro 12 – Reescrita final do texto Saci e o sonho.....	122
Quadro 13 – sem título	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 – Ato Institucional 5

AL – Análise Linguística

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

EFII – Ensino Fundamental II

FISTA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – USAID – Ministério de Educação e United States Agency for International Development

NURC – Projeto da Norma Urbana Culta

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIUBE – Universidade de Uberaba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolha do assunto.....	75
Tabela 2 – Códigos de transcrição.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO.....	23
2. ORALIDADE E ESCRITA: PARTICULARIDADES E INTERAÇÃO	35
2.1 Conceituação da oralidade.....	36
2.2 Oralidade e escrita: constituição.....	41
2.3 Oralidade, folclore e cultura popular.....	43
2.4 Formulação do texto oral e escrito	44
2.5 Narrativas orais e escritas	51
3. ANÁLISE LINGUÍSTICA E INDÍCIOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROCEDIMENTO DE ENSINO	55
3. 1 Índícios reveladores.....	57
4. UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES EM DUAS ETAPAS.....	67
4.1 Primeira sequência de atividades: realização e análises.....	68
4.2 Condição inicial das produções	74
4.3 Comparação das produções iniciais: oral e escrita	76
4.3.1 Comparação dos textos da primeira aluna.....	76
4.3.2 Comparação dos textos da segunda aluna	82
4.3.3 Comparando os textos da terceira aluna.....	87
4.4 Analisando as práticas pedagógicas	91
4.5 Análise da retextualização	92
4.5.1 Análise da primeira retextualização do texto Assombração.....	93
4.5.2 Análise da segunda retextualização do texto Assombração	94
4.5.3 Análise da terceira retextualização do texto Assombração	96
4.6 Análise da reescrita de pequenos trechos de textos diversos.....	98
4.6.1 Análise das reescritas do texto 1.....	99
4.6.2 Análise das reescritas do texto 2.....	100
4.6.3 Análise das reescritas do texto 3.....	102
4.6.4 Análises das reescritas do texto 4	103
4.6.5 Análises das reescritas do texto 5	104
4.7 Análise do final da primeira sequência de atividades.....	107
4.7.1 Análise da reescrita do texto Mula sem cabeça.....	107
4.7.2 Análise da reescrita do texto Saudade de você.....	110

4.7.3 Análise da reescrita do texto Morte.....	112
5. SEGUNDA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: REALIZAÇÃO E ANÁLISES	115
5.1 Análise da reescrita final dos três alunos da base metodológica.....	119
5.1.1 Análise da produção final e respectiva reescrita da primeira aluna	123
5.1.2 Análise da produção final da segunda aluna	129
5.1.3 Análise da produção e respectiva reescrita da terceira aluna	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICES	146
APÊNDICE A – COMPARAÇÃO DE TEXTOS.....	146
APÊNDICE B – ATIVIDADE DE REESCRITA DE PEQUENOS TRECHOS	147
APÊNDICE C – ATIVIDADES DE PONTUAÇÃO E ORTOGRAFIA	149
APÊNDICE D – VÍDEOS TRABALHADOS	151
APÊNDICE E – COMPARAÇÃO ENTRE VÍDEOS E TEXTO.....	152
APÊNDICE F– LISTA DE CÓDIGOS PARA CORREÇÃO DE TEXTOS.....	155
ANEXOS	156
ANEXO A – PRIMEIRO CAPÍTULO DO LIVRO A OUTRA PERNA DO SACI.....	156
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	161
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO	162

INTRODUÇÃO

Vivenciar a educação pressupõe espírito investigativo, buscas, questionamentos, rupturas com a rotina, pois o professor lida com o ser humano que, por sua vez, traz dentro de si experiências de vida, relações sociais e pretensões. Isso demonstra que o universo escolar não é o espaço da homogeneidade, agrupa em si a diversidade, principalmente linguística. Recebe alunos egressos de diferentes comunidades, com seus conhecimentos, suas crenças, seus valores. Nessa perspectiva, torna-se inviável a manutenção de um ensino de língua pautado sempre nos mesmos princípios linguísticos, na uniformidade e nas repetições sucessivas das mesmas atividades como se a língua fosse algo pronto, estático. A cada ano, o professor tem diante de si novos desafios a transpor, pois convive com constantes mudanças burocráticas que afetam a sua prática e exigências, principalmente nas formas de avaliação e programas de ensino, impostas pelo sistema educacional. O professor supera grande parte desses entraves através do conhecimento de um aporte teórico adequado que lhe dê sustentação para promover uma prática que amplie os conhecimentos do aluno, desenvolvendo suas habilidades leitoras e de escrita.

Diante dessa perspectiva, um dos desafios, principalmente no contexto atual, é a produção de textos. O aluno demonstra muita dificuldade e, ao mesmo tempo, uma rejeição em produzir textos escritos. O pouco domínio dos recursos da linguagem escrita e, na maioria dos casos, o não ter o que dizer, as desmotivadoras práticas de produção textual voltadas ao pragmatismo cotidiano são as possíveis causas desse bloqueio.

Como eliminar esse contexto conflitante com os próprios objetivos do ensino da língua que propõem a constituição de sujeitos criativos e críticos? A proposta da pesquisa surge com intenção de romper com esse universo pragmático instituído pelo livro didático e buscar o texto narrativo com o intuito de recuperar o imaginário, a fantasia. Combinar as manifestações da oralidade com a produção escrita seria um caminho que facilitaria e enriqueceria a criação de narrativas do aluno? Já havia vivenciado algumas experiências esporádicas com a oralidade na produção textual, em sala de aula. Uma delas era ler duas vezes um texto para o aluno e, em seguida, solicitar a sua reprodução, mas com alterações. Outra experiência realizada era o lançamento de um assunto para os alunos desenvolverem-no oral e coletivamente (gravado ou registrado por alguém), depois essa construção era transformada em produção escrita. Isso motivava e facilitava, em parte, o trabalho do aluno. Mas como foi dito, esporádicas, sem nenhum critério metodológico e teórico.

Pelas características da produção de narrativas dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II, torna-se propício um trabalho metódico, entrelaçando a oralidade e a produção de narrativas escritas. É o período em que a escola estabelece uma relação de continuidade e ampliação do domínio linguístico do aluno. Pensando nisso, o primeiro questionamento a fazer é o seguinte: como constituir a sua aprendizagem sobre elementos importantes para a construção de narrativas escritas, tais como: estruturação, sequenciação, pontuação, diferentes vozes do texto, temporalidade, até mesmo problemas ortográficos? O segundo momento se situa na percepção de que o aluno, ao produzir o seu texto, faz uma transposição de recursos da fala para a sua escrita. Essa transferência pode ser considerada parte de um processo de aprendizagem?

Esse é o ponto principal da pesquisa: analisar o processo de integração entre a oralidade e a escrita nas produções de textos narrativos escritos de alunos do Ensino Fundamental II (EFII) com o intuito de compreender os processos de aprendizagem da escrita. Durante todo o desenvolvimento do trabalho, alguns aspectos são elencados para a análise dos dados: a correlação de recursos linguísticos das duas modalidades; a identificação de recursos coesivos presentes nos textos escritos e orais; a análise do processo de sequenciação de ideias nas produções escritas e orais; a identificação das formas de representação das diferentes vozes presentes nas narrativas orais e escritas; análise da estruturação da narrativa escrita e o papel da oralidade nessa estruturação.

A proposta de iniciar o trabalho utilizando o mesmo gênero textual, narrativas de caso, nas duas modalidades – oral e escrita – visa auxiliar o aluno na percepção de aspectos semelhantes e diferentes que se combinam para a construção dos sentidos tanto numa quanto noutra produção.

O trabalho se dividiu em duas etapas. Na primeira parte, o aluno foi incentivado a produzir um rápido texto oral. Esse momento foi intitulado **palavra puxa história**. Como os alunos estavam envolvidos com estudos e atividades da cultura advinda da tradição oral (lendas, brincadeiras, parlendas, etc.), foi feita uma lista de palavras extraídas desse universo vivenciado por eles na escola. Cada um escolheu uma palavra que lhe trouxe à memória algum fato verídico ou imaginário para relatar à sua sala de aula. O início se deu com um relato do professor, trazendo um fato verídico, mas ligado a uma brincadeira tradicional. Interessante observar aqui que não houve obrigatoriedade de se manifestar, o aluno que se recusou a participar foi respeitado. Todo esse procedimento foi gravado para análises posteriores. Para finalizar essa etapa, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma ou mais histórias relatadas pelos colegas, que as combinassem na produção de um texto escrito.

Também foi oferecida a opção de aproveitar seu próprio relato. O objetivo dessa etapa foi colher o material que definiu o perfil comparativo das duas modalidades.

A partir desse levantamento, iniciou-se todo o processo de sequências de atividades estruturado a partir dos indícios elencados nas primeiras produções. A primeira sequência procurou trabalhar recursos linguísticos e de ordenação de um texto narrativa para solucionar ou minimizar os problemas detectados na análise inicial, utilizando comparação de textos orais e escritos, reconstituição de textos, interpretações de gêneros textuais diferentes, exercícios orais e escritos para resolver questões ortográficas e de pontuação, retextualização e reescrita dos próprios textos.

O desenrolar dessas atividades se sustentou no processo de Análise Linguística (AL), proposta por Geraldi (2012, p.74), todo o estudo linguístico é decorrente do texto do aluno cuja finalidade é desenvolver com ele questões gramaticais e “amplas a propósito do texto”. Outro recurso utilizado foi a retextualização, termo adotado por Marcuschi (2010, p. 46 e 47). Essa atividade consta da passagem do texto falado para o escrito. Segundo esse autor: “[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização.” Evidencia que não se trata de tomar o texto oral como o espaço da desordem que deve ser organizado pela escrita, pois ele está “em ordem na sua formulação”, trata-se de uma ordem para outra ordem”. Durante o desenvolvimento das atividades, o aluno foi levado a perceber a constituição de cada texto e que recursos linguísticos foram mobilizados na sua construção.

Como as atividades ocorriam uma vez por semana, em aulas geminadas, foram necessários dois meses para desenvolvê-las, respeitando o tempo do aluno e preparando bem para a segunda sequência, programada com o mesmo espaço de tempo. Nela, centralizaram as interpretações e as comparações de gêneros textuais diferentes, envolvendo o mesmo assunto.

Nessa segunda sequência, o fantástico, o imaginário ganharam corpo, pondo em prática a oralidade como manifestação cultural, trazendo um conhecimento perpetuado por diferentes gerações. Belintane (2013) demonstra através de seus estudos sobre esse assunto o quanto os textos orais são importantes para o desenvolvimento da criação, da fantasia, da invenção linguística. Eles transcendem o imediatismo linguístico, conduzindo a uma percepção de valores importantes para a formação de cidadania que os textos pragmáticos não permitem.

Não houve, pois, ruptura da linha inicial. O ponto de partida foi um trabalho com o mito ou lenda Saci-Pererê. Os alunos foram, anteriormente, convidados a ler sobre o personagem para iniciar as atividades. Depois de um rápido debate, assistiram a três vídeos

sobre o assunto: no primeiro, o Saci apresenta a sua história; no segundo, uma representação da música *Pererê* do grupo *Tempo de Brincar*, finalizando com o filme *Saci-Pererê*, em forma de desenho animado, inserindo o personagem num conto fantástico regional, da série *Juro que Vi*. Depois, foram feitos os estudos desses textos. Para culminar essa sequência de gêneros textuais, foi analisado o capítulo “*A perna quebrada*” do livro “*A outra perna do Saci*” do escritor Ângelo Machado (2001). Todo esse trabalho serviu de base para que os alunos produzissem um texto narrativo combinando o fantástico e o real.

Durante todo desenvolvimento das atividades, os alunos eram, constantemente, acionados a se manifestar, a expor suas opiniões e observações sobre os textos e a linguagem utilizada. A concepção de linguagem adotada segue a linha interacionista, a sala de aula se tornou um espaço de interação, onde cada um oferecia as suas experiências e conhecimentos sobre o que estava em estudo. Quando esse espaço é propiciado, o aluno percebe que, ao se manifestar, seu horizonte linguístico e discursivo se amplia, sente-se capaz de entender e se fazer entendido.

Houve uma preocupação constante, ao trabalhar com algumas dificuldades linguísticas, de não apresentar a língua como um sistema de normas inflexíveis, mas como um processo vivo, dinâmico, em constante modificação, dependendo do contexto e da intencionalidade do interlocutor. Como disse Bakhtin (1995, p.106), a significação linguística é decorrente do contexto em que se insere:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode inserir.

Além da concepção linguística, torna-se necessária uma elucidação sobre o termo oralidade. Os autores Marcuschi (2010) e Belintane (2013) lhe atribuem conotações diferentes. O primeiro a toma como constituidora das práticas sociais, realizadas pela fala. O segundo a vê como representativa da transmissão cultural de geração a geração, base inicial da aquisição de conhecimentos. O trabalho absorve as concepções dos dois autores. Esses dois posicionamentos integram as atividades pedagógicas. Toda a base da produção textual se situa na oralidade enquanto constituidoras de imagens mentais que favorecem a criação.

Para proceder ao desenvolvimento metodológico e às análises, foi necessário o aporte teórico dos seguintes autores: Ginzburg (1989), Bakhtin (1995, 2015), Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010), Geraldí (2012, 2013) e Belintane (2013).

Toda a base metodológica para a análise de dados está centrada no método indiciário (GINZBURG, 1989). Foram elencados os indícios da oralidade na produção textual de três alunos, representativos de toda a turma. Esse procedimento definiu quais características da fala são mobilizadas pelos alunos ao produzirem uma narrativa escrita. Também ofereceram dados que foram utilizados na elaboração das atividades pedagógicas.

Durante todo o desenvolvimento e a avaliação da primeira etapa, houve uma combinação da base teórica sobre a constituição da língua a partir do processo de interação social de Bakhtin (1995, 2015); de Marcuschi (2003, 2010), no que concerne à caracterização da formulação textual e de Geraldi (2012), com o trabalho de AL. Os resultados decorrentes das práticas em duplas ou coletivas foram analisados, levando em conta a concepção bakhtiniana de linguagem, pois o processo de interação entre os indivíduos permite a constituição de si mesmo mediante o intercâmbio com o outro. A troca de conhecimento entre os alunos, de interação entre si, enriqueceu as atividades, dinamizou as aulas e motivou-os.

Marcuschi (2003, 2010) constituiu toda a base de análise da formulação textual, tanto oral quanto escrita. O autor traz um extenso trabalho sobre a oralidade e escrita, mostrando as diferenças na elaboração textual das duas modalidades e ainda fornece uma metodologia que orienta o trânsito da modalidade oral para a escrita, com o processo de retextualização. Toda a caracterização dos textos orais e escritos dos alunos é decorrente desses estudos.

Para a estruturação das aulas, da sequência de atividades e o critério de seleção dos conteúdos a serem trabalhados, teve como referencial a proposta de Geraldi (2012) de transformar as aulas de língua portuguesa em atividades de AL. O ponto de partida se situa na análise profunda de um texto; em seguida, há uma produção textual e, a partir dela, procede à sua análise. Feito isso, o professor prioriza um conteúdo e passa a trabalhar com ele. Finaliza a sequência com a reescrita do texto pelo próprio aluno.

A segunda etapa se desenvolveu mediante as orientações metodológicas de Belintane (2013). O autor afirma que a produção oral advinda da tradição é uma forte aliada do processo de alfabetização e do ensino de produção textual. Ela possibilita o contato com uma linguagem metafórica, com o imaginário, com a fantasia, conduzindo o aluno ao universo da criação. Além disso, permite trabalhar as relações sociais e o exercício de cidadania.

Na constituição do corpus, o primeiro momento da primeira etapa foi definir um perfil geral da turma, estabelecendo os recursos de formulação existentes na produção oral e escrita. Feito isso, iniciaram-se as análises para determinar os indícios de oralidade nas produções escritas. Foram escolhidos três textos representativos das características predominantes da turma. Esses textos definiram a base metodológica da pesquisa.

O momento subsequente foi distribuir as produções em três grupos. Para cada um, foi escolhida uma produção que delimitou o grau de presença dos elementos da oralidade e o domínio da formulação de uma narrativa escrita. Esses três alunos compuseram a base de análise das produções e suas reescritas. A cada análise, havia o cuidado de constatar se as mudanças verificadas nas produções atingiam aquele grupo ou estavam apresentando um resultado isolado de sua representatividade.

O primeiro texto (Mula sem cabeça) representa um grupo reduzido de alunos que apresentaram, na primeira produção escrita, alguns recursos linguísticos adequados ao texto escrito, mas com uma formulação semelhante ao oral, com presença de elementos coesivos da oralidade.

Já o segundo texto (Saudades de você) revela um predomínio da oralidade na narrativa escrita tanto na estruturação como nos recursos linguísticos. Esse trabalho é representativo da maioria dos alunos. Em termos gerais, eles buscam na oralidade os elementos de produção para formular as suas narrativas.

O terceiro texto, com uma representatividade mínima (praticamente quatro alunos), apresenta um bom domínio dos recursos da formulação de narrativas escritas, com pouca presença de elementos da oralidade.

Além dessa escolha, foi analisado também o passo a passo das atividades advindas da AL, principalmente os trabalhos de reescrita e retextualização que constituíram a base do processo de ensino. Esse procedimento foi necessário para se chegar a uma conclusão segura.

Na finalização de todo o processo metodológico, os três alunos analisados na composição dos indícios passaram a compor também a base de análise conclusiva das duas sequências. Portanto, a pesquisa fechou com a análise de três novas produções e cinco reescritas.

No âmbito estrutural, a pesquisa está ordenada em cinco capítulos, além da introdução, considerações finais, apêndices e anexos. O primeiro intitulado *Pelos caminhos da educação* relata a nossa trajetória profissional, a partir dos anos 1970, estabelecendo uma relação entre nossa atuação e o contexto político-educacional de diferentes décadas.

O segundo capítulo, *Oralidade e escrita: particularidades e interação*, com cinco subseções, apresenta toda a base teórica que fundamenta as práticas e as análises de toda a sequência realizada. Situa a oralidade e escrita num contexto interacionista, determinando a caracterização e o processo de formulação do texto narrativo das duas modalidades.

O terceiro capítulo, *Análise linguística e indícios: a construção de um procedimento de ensino*, com uma subseção, revela a mudança de postura em relação ao estudo de língua,

tomando a AL como um procedimento de ensino. Toda a base de dados para compor a sequência de atividades foi elencada através do método indiciário. Sintetiza o referido método, define os indícios de oralidade nas narrativas escritas dos alunos da turma em questão.

No quarto capítulo, ***Uma sequência de atividades em duas etapas***, com sete subseções e quatorze subdivisões, introduz, inicialmente, de forma bastante sucinta os procedimentos adotados para o desenvolvimento das duas etapas da intervenção pedagógica. Em seguida, situa-se todo processo de desenvolvimento de todas as atividades realizadas na primeira etapa. Ocorrem também as análises comparativas entre as primeiras produções orais e escritas. Concentram-se também todas as análises das atividades efetuadas nessa primeira etapa. Inicia-se com a análise da retextualização de um dos textos orais da turma. Na sequência, são apresentados os resultados das cinco reescritas de pequenos trechos dos textos escritos pelos alunos e a análise da reescrita da primeira produção. Ocorrem também as análises comparativas entre as primeiras produções orais e escritas.

O quinto capítulo, ***Segunda sequência de atividades: realização e análises***, com uma subseção e três subdivisões traz uma sequência de atividades voltada ao estudo de textos constituídos a partir da influência da tradição oral. Há um estudo comparativo de vídeos que exploram o mesmo assunto com um texto literário. Todas as atividades ocorridas tiveram o objetivo de fornecer aos alunos recursos linguísticos e imaginários para produzir uma outra narrativa escrita. Neste capítulo, estão concentradas as análises finais, demonstrando os resultados obtidos após a aplicação das duas sequências de atividades. Para essa conclusão, foram utilizados três produções e cinco reescritas.

As ***Considerações Finais*** apresentam uma avaliação conclusiva de todo o processo de intervenção ocorrido, levando em conta o contexto de realização e a importância da base teórica na obtenção dos resultados.

1. PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Meu ingresso, na vida acadêmica, se deu em 1970, no curso de Letras – Português-Francês, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (antiga FISTA), num momento em que o Brasil estava sob os efeitos do Ato Institucional 5 – AI-5, promulgado em 1968, com o intuito de manter o controle do regime militar, principalmente, conter as manifestações estudantis e trabalhistas. Essa medida transferiu para o Presidente da República todo o poder de decisão do país. Foi um período de muitas inseguranças e incertezas, principalmente no meio estudantil, pois as garantias de defesa individual desapareceram com a não permissão de habeas corpus, gerando prisões e coações do cidadão, arbitrariamente, e o uso excessivo da violência.

Num regime totalmente autoritário, evidentemente, seu alvo principal foi a educação. Com um discurso ideológico desenvolvimentista, os militares pretendiam promover mudanças, ajustes voltados ao sistema socioeconômico. Apresentavam uma preocupação tecnicista, buscavam a produção de mão de obra para o mercado.

Nesse clima conturbado, de rígida fiscalização, pois infiltravam agentes do DOPS¹ nas unidades escolares, a FISTA, como grande parte do sistema acadêmico que não acatou a reforma universitária promovida pela Lei n. 5.540/1968, proporcionava um ensino que fugia do contexto vigente. De linha humanista (pertencia às Irmãs Dominicanas), alimentava a reflexão e a conscientização do contexto em vigor. Cumpria todos os trâmites legais exigidos para o ensino superior, mas não se esquivava de oferecer um ensino que garantisse a boa formação dos profissionais da educação para atuarem com qualidade na construção da cidadania. A preocupação com o saber e a reflexão era sua identidade. Havia uma insatisfação generalizada sobre as imposições ditatoriais sobre o ensino superior, calcando suas bases no tecnicismo e, inclusive, conduzindo-o à privatização. Como pode ser percebida nestas duas explanações de Ghiraldelli Jr (2015):

A reforma universitária promovida pela Lei n. 5.540/1968 nunca foi aceita pelos setores não conservadores. De fato, não chegou a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica simpáticas às inovações do governo ditatorial.

A Lei n. 5.0540/1968 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica os excedentes, aqueles que, apesar de aprovados no

¹ DOPS – **Departamento de Ordem Política e Social**, criado em 30 de Dezembro de 1924, foi o órgão do governo brasileiro, utilizado, principalmente, durante o Estado Novo e mais tarde, na Ditadura Militar de 1964, cujo objetivo era controlar e reprimir movimentos políticos e sociais contrários ao regime no poder.

vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas. [...] De fato, o problema do acesso ao ensino superior foi equacionado pela Ditadura Militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 1970 o governo colaborou com a abertura de cursos de terceiro grau de duvidosa idoneidade moral (p.150 -154).

Em relação ao curso de Letras (português – francês ou inglês), compunham o currículo conteúdos que vinham transformando os estudos e as pesquisas sobre a língua: Linguística, Estilística, Semântica e Fonologia. Foi feito um estudo minucioso da teoria saussuriana, percorrendo depois por outras correntes em destaque na época, tais como Jakobson com os seus estudos linguísticos e a teoria da comunicação, Émile Benveniste e a teoria da enunciação, a gramática gerativa de Chomsky, a estilística de Bally, dentre outros.

Permeava com essas teorias, o estudo de Língua Portuguesa pautado nas pesquisas de Mattoso Câmara sobre as estruturas linguísticas do português. Aqui cabe uma observação: ele já começava a estudar o que era falado no Brasil. Além disso, foi feita uma análise crítica da Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha, lançada em 1970 e A Moderna Gramática da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara. Tratava-se de uma análise comparativa entre o trabalho dos dois gramáticos e os estudos linguísticos de Mattoso Câmara. Após toda essa fundamentação teórica, iniciou-se a constatação do funcionamento da língua na construção do próprio texto. Esse momento foi de suma importância, pois pudemos perceber que a construção dos significados só se faz presente num dado contexto. E essa foi a orientação que recebemos durante o curso: nunca trabalhar a língua distanciada de um texto, buscando sempre uma situação específica. Como se percebe, toda a minha formação acadêmica se consolidou bastante na Linguística Estrutural que dominava as pesquisas da época, mas sempre focando a língua numa situação de uso. De uma forma ainda meio tímida, principalmente nas análises e debates, a Língua Portuguesa não era apresentada como um sistema uniforme e com rigidez de uso. Além do estudo linguístico, as literaturas (portuguesa, brasileira e francesa) apresentaram um enriquecimento no campo da reflexão e análise, pois não se situaram apenas no estudo de um panorama histórico. Havia uma obrigatoriedade de leitura de obras canônicas para apresentação de trabalhos e debates.

O contato com a prática se deu em 1972, antes mesmo de concluir a graduação, pois, com o acesso cada vez maior das camadas menos favorecidas à escola e a ampliação da rede pública, o Brasil necessitava de professores para atender a demanda. Portanto, quando o estudante acadêmico atingisse o terceiro ano de faculdade, estaria autorizado a atuar profissionalmente. Nesse período, fica nítida a mudança de perfil dos profissionais da educação. Anteriormente, eram as jovens de famílias da classe média ou burguesa que

exerciam a profissão. A partir dos anos 1970, uma nova classe social passou a ocupar esse espaço, eram jovens de nível socioeconômico inferior. Essa fase dá início a uma escalada de problemas que só se agravaram com os anos: a desvalorização e descaracterização do professor, remuneração ínfima, ações pedagógicas que não auxiliavam o crescimento do aluno, péssimas condições de trabalho.

Em que contexto escolar estava me inserindo como professora? Como o alvo do sistema militar era a educação, quatro anos após a reforma do ensino superior que promoveu no transcurso dos anos uma queda na qualidade do ensino, estava acontecendo o processo de implementação da reforma do ensino ginásial e do colegial promulgada em 11 de Agosto de 1971 – a Lei 5.692. Nela, o ginásial passou a ser nomeado de Primeiro Grau e o colegial de Segundo Grau. O objetivo dessa reforma educacional era a formação do jovem para o mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento “econômico do Brasil”, sob controle dos Estados Unidos; praticamente, o modelo educacional implantado no país veio de uma orientação estadunidense. Essa filosofia educacional já é evidenciada no Art. 1º:

Objetivo Geral: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o **trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Site do Planalto – grifo nosso)².

Sobre esse artigo, há uma ressalva a fazer: que cidadania preconizavam? Evidentemente que, num sistema totalmente autoritário, essa consciência cidadã nada mais era do que o respeito e o amor à pátria, aos símbolos nacionais. O aluno era obrigado a cantar o Hino Nacional antes de iniciar sua jornada de trabalho e a cumprir atividades sem nenhum questionamento. Como se constrói uma cidadania sem um questionamento, uma reflexão, um conhecimento e uma participação ativa do indivíduo? Existia censura em tudo.

No Art. 4º, § 1º, fica evidente o caráter obrigatório da preparação do jovem para o mercado trabalho: “§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de **formação integral** do aluno, será **obrigatória** no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (Site do Planalto – grifo nosso).

Durante a Ditadura Militar, foram feitos acordos entre MEC-USAID³, com dinheiro oriundo dos Estados Unidos. Desses acordos, surgiu a criação das Escolas Polivalentes sob orientação americana que deveriam funcionar como núcleo transformador das escolas brasileiras e sua meta era promover a integração entre a educação e o trabalho. Elas tinham a

² Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692htm> (acesso em 18/08/2016)

³ USAID - *United States Agency for International Development*.

missão de criar uma nova mentalidade para o trabalho. Sua tarefa não era a formação profissional em si, mas era cultivar o labor, a ética e a moral para o trabalho, era desenvolver o gosto pelo trabalho. A formação propriamente dita seria aplicada ao 2º grau. As disciplinas foram transformadas em áreas de ensino, agrupando matérias correlatas. A Área de Comunicação e Expressão reunia: Língua Portuguesa, Educação artística, Línguas Estrangeiras (Francês/Inglês) e Educação Física.

Muito jovem e com um idealismo muito grande, iniciei a trajetória profissional, meio despreocupada desse panorama autoritário, mas ansiosa em realizar um bom trabalho. O peso mais forte, na atuação inicial, foi a formação acadêmica. Estava num ambiente onde havia eventos culturais, integrando as disciplinas e os departamentos como forma de produção do conhecimento crítico e analítico.

Nos três primeiros anos, minha atuação se deu numa escola pertencente à Maçonaria, conveniada à Prefeitura de Uberaba. Foram anos muito importantes, pois todos os demais professores foram formados pela FISTA. Houve a criação de uma equipe que, sempre trabalhando em conjunto, buscava o conhecimento e a criatividade do aluno.

Com a conclusão da graduação e depois de uma rápida passagem pela rede estadual como professora substituta do 1º grau e uma atuação no 2º grau como professora de Português e Literatura na rede municipal de Perdizes, ingressei, através de concurso público, em 1975, na rede municipal de Uberaba, assumindo o cargo, em definitivo, em 1976. Dentro do sistema municipal de educação, o cumprimento da reforma de ensino estava em pleno funcionamento. Havia um trabalho maciço pelo sistema educacional para cumprir a nova legislação, a metodologia de ensino, envolvendo o professor e, até mesmo, fazendo-o distanciar-se de sua formação acadêmica. Esse fato pode ser confirmado nos relatos de Ghiraldelli Jr (2015, p.150) sobre a época. Segundo o autor, a reação de grande parte do professorado foi de entusiasmo em face da nova legislação de ensino. Esforçou-se por concretizar as determinações propostas.

Dentro desse contexto, o método instituído para o ensino da língua era o estruturalista. O aluno deveria treinar e memorizar estruturas linguísticas tanto no âmbito de fala como da escrita. O estudo era bem mecânico. O importante era resguardar o bem falar, mantendo a unidade linguística e se comunicar com eficiência, seguindo a linguagem padrão. Como muito bem relatou Nascimento (2006, p. 31) nesta passagem:

Nesta época, cabe ao ensino de língua portuguesa a descrição desses valores que constituem a invariante homogênea, a língua padrão. É a estrutura dessa

língua correta, figurativizada pelo mestre genebrino como um dicionário comum a todos, que a parcela da sociedade que conseguia passar no exame escrito e oral de admissão ao ginásio teria que introjetar.

Havia uma preocupação excessiva com técnicas de ensino, tais como estudos dirigidos, técnicas de trabalhos em grupo, discussões variadas, debates, júri simulado, mas sem nenhum efeito reflexivo, crítico que levassem o aluno a uma conscientização e percepção da realidade por que passava o país. O principal em tudo isso era a eficiência e a produtividade. Marcou uma fase de trabalhos competitivos em sala de aula. Um grupo era instigado a ser melhor do que o outro. Foi um período de várias publicações, fornecendo técnicas de dinâmica em grupo para orientar a prática do professor. Estratégias para o treinamento da linguagem oral era uma exigência constante. O autor mais citado em cursos (os famosos cursos de reciclagem) e reuniões, dentro dessa linha de trabalho, era Lauro de Oliveira Lima. Suas propostas de prática de ensino eram difundidas nos encontros de professores. Ao tomar conhecimento dos estudos de Ghiraldelli Jr (2015) sobre a educação brasileira, soube que Lauro de Oliveira Lima foi grande divulgador do “escolanovismo piagetiano”. Segundo o autor ((2015, p. 170), seus escritos, mesmo seguindo a pedagogia do “escolanovismo piagetiano”, “se desdobraram para o campo das técnicas didáticas, não raro gerando um amálgama que às vezes beneficiava e às vezes confundia o professor”.

O texto não tinha um papel formador, ele era quase sempre usado para fornecer estruturas que seriam treinadas. O estudo de texto era bem literal, não passava de perguntas ou testes que não conduziam a uma reflexão. A década de 1970 marca o ingresso de gêneros textuais existentes em jornais, histórias em quadrinhos, textos publicitários, produtos dos meios de comunicação de massa, juntamente com fragmentos de textos literários. Esse fato foi sendo ampliado cada vez mais nos anos subsequentes e o texto literário veio perdendo mais espaços nos livros didáticos.

O controle metodológico era tão rígido que o professor recebia sempre o manual de respostas. Este ainda é parte do contexto escolar. As editoras sempre enviam o manual do professor, limitando as respostas para a sala de aula. Tudo era feito para manter a uniformidade do ensino de língua, pois esta era vista como um código que sustentava o processo de comunicação, era um instrumento de comunicação. O esquema de Jakobson sobre o ato de comunicação começava a compor o universo dos livros didáticos da época, juntamente com as funções da linguagem. Os ruídos que obstruíam a comunicação eram trabalhados intensamente. Esse autor vê a língua no seu processo de funcionamento, levando

em conta os fatores de comunicação. Nascimento (2006, p. 33) sintetiza o funcionalismo de Jakobson da seguinte forma:

[...], as mensagens atualizam invariantes estruturais características ao privilegiarem um dos fatores da comunicação, o emissor, o destinatário etc; e a relação entre os fatores da comunicação e as funções da linguagem pode determinar o aparecimento de um gênero específico, como, por exemplo, a focalização no destinatário prevê estruturas como o vocativo, o imperativo, que caracterizam o texto de propaganda.

A situação atual não está muito diferente, a uniformidade do ensino da língua é mantida por meio do estudo dos gêneros textuais. Toda a prática linguística está centrada no estudo desses gêneros voltados ao cotidiano, inclusive as produções textuais.

Com um ano de atuação, seguindo a “cartilha” da Ditadura Militar, deu para perceber o resultado de um trabalho frágil, distanciado da formação acadêmica recebida. O retorno ao estudo de texto fundado na reflexão, na análise e o ensino da língua em situação de uso definido pelo texto se fez necessário, estabelecendo uma coerência com os objetivos propostos para o desenvolvimento de atividades do ano escolar em vigência. Para não ter problema de compatibilidade com o sistema educacional, houve necessidade de mesclar atividades: trabalhava o estrutural, mas voltava para sua aplicabilidade em textos e em produções textuais. É de suma importância destacar que, mesmo buscando o uso da língua no texto, havia um trabalho intenso com a gramática normativa, precisava preservar o bem falar e para tanto, deveria utilizar textos canônicos, num momento em que o universo acadêmico já começava a dar sinais em defesa do português falado no Brasil.

Além da formação acadêmica, surgiu a oportunidade de fazer o primeiro pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa, com o foco na Fonologia e na Linguística, promovido pela FISTA, com aulas ministradas pela Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira, da PUC de São Paulo. Esse curso já trouxe uma alteração significativa na atuação em sala de aula, pois aquilo que foi visto nos primeiros anos de graduação como um prenúncio de modificações na língua, chegou com bastante intensidade, principalmente, no campo da Fonética e Fonologia. Também novos estudos sobre as estruturas linguísticas trouxeram alteração na prática, em sala de aula. Na verdade, aquilo que foi visto na graduação como esboço teórico retorna, mas aplicado à Língua Portuguesa.

Os anos 1980 foram marcados por mudanças significativas no âmbito educacional. Um sonho antigo de municipalização do ensino (desejo de Anísio Teixeira) começa a ganhar corpo e tem sua consolidação com a Constituição Federal de 1988 que definiu a

responsabilidade de cada ente federativo. A rede municipal de ensino de Uberaba iniciou um processo de ampliação intenso no final dos anos 70 e isso começou a provocar uma redução dos salários do professorado que, até então tinha uma remuneração razoável, isso se agravou com a municipalização educacional. A cada ano, o professor precisava aumentar a sua jornada de trabalho para manter o seu salário, produzindo uma sobrecarga de atividades. Esse fato não ficou restrito a um único município, tornou-se uma constante no país. Os anos 1980 foram marcados pelo desgaste físico do professor, pela insatisfação profissional, pela falta de incentivo à educação e o professorado tendo de se deslocar de uma escola a outra em busca de complementação salarial. Além disso, o professor, mergulhado em burocracia, com o constante preenchimento de fichas, não via nenhum resultado no seu trabalho e a qualidade do ensino sempre em queda.

Para o ensino da língua, foi uma década em que os livros didáticos começaram a esboçar algumas mudanças advindas de pesquisas e estudos linguísticos desenvolvidos pelas universidades. Alguma referência sem nenhum embasamento teórico sustentável, pois na prática, no desenvolvimento de atividades e na aplicabilidade dos recursos da língua, permaneciam arraigados à visão de uma língua uniforme e à normatização descontextualizada. A diversidade linguística não compunha o universo escolar. Raramente, encontrava um livro didático cujo autor acompanhava a evolução das pesquisas. Nesse caso, citaria Magda Soares, como pesquisadora pela UFMG, estava sempre renovando a prática linguística em seus livros. Interessante que grande parte do professorado não conseguia trabalhar com seus livros didáticos. Achava complicado, de difícil entendimento e exigia muito do professor.

Essa década é marcada por um contrassenso: havia um movimento muito consistente de pesquisas, buscando o mapeamento da fala brasileira com o intuito de construir a Gramática do Português falado no Brasil, enquanto que, no espaço escolar, ocorria um distanciamento total das variações linguísticas, num momento em que a pedagogia preconizava o social. O professor deveria engajar-se na condição social do aluno, conhecer o meio onde ele vivia, suas condições socioeconômicas. Foi uma fase em que o aluno era aprovado, não pelo que sabia e conseguia, mas pelas suas condições de saúde e problemas familiares e sociais. Segundo Ilari (2009, p. 7 e 8), os anos 1980 marcaram a concretização dos estudos iniciados por Mattoso Câmara sobre o português brasileiro que conduziram à produção de atlas linguísticos regionais por alguns pesquisadores. Além disso, vários projetos surgiram, dentre eles, o mais intenso e amplo foi o NURC (Projeto da Norma Urbana Culta), coordenado por Castilho. Com esse trabalho conseguiram confirmar que ninguém falava

segundo o proposto nas gramáticas. Todo esse estudo resultou no Projeto da Gramática do Português Falado.

O professor acaba não tendo contato com esses estudos, por mais que ele busque ampliar seus conhecimentos, quando tem acesso a eles ou chegam ao espaço escolar, estão deturpados. Por um longo período, circulou no espaço escolar a afirmação de que o erro não existia e que o professor precisava aceitar tudo que o aluno fizesse. Junto a essa ideia, instituiu-se uma outra: não pode ensinar gramática, o único trabalho a fazer com o aluno se situa no estudo do texto. Isso gerou muita polêmica, pois alguns professores radicalizaram essa postura, transformando o espaço de língua portuguesa num vazio, não chegavam a lugar algum: nem interpretação significativa do texto, nem gramática.

Durante toda a trajetória profissional, o desejo de saber, de aperfeiçoar o trabalho foi constante. Sempre aconteceram cursos rápidos promovidos pelas redes municipal e estadual tanto ligados à orientação pedagógica como ao ensino da língua. Eram os antigos cursos de “reciclagem” de professor que foram transformados em cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional e hoje, em cursos de formação continuada.

Em 1986, surgiu a oportunidade de participar do segundo curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Língua Portuguesa, promovido pelas Faculdades Integradas de Uberaba, hoje UNIUBE, ministrado por uma equipe de professores da UNICAMP. Isso representou uma transformação muito significativa na prática. A constatação de fatos linguísticos que vinha percebendo através de análises e reflexões, nos textos, em sala de aula que muitas vezes desautorizavam a norma gramatical, não eram simples impressões, elas tinham sustentação teórica, havia pesquisas sobre a construção linguística na definição de sentidos em dado contexto.

O contato com a linguística textual, a análise do discurso, a sociolinguística dentre outras, modificou por completo o estudo da língua em sala de aula, inclusive na forma de avaliar o aluno. O livro didático deixou de ser um manual a seguir, mas um recurso didático passível de adaptação, de alteração. A concepção de língua, de texto e a construção de sentidos passaram a ter um outro significado. Como o espaço escolar é o espaço das resistências às mudanças, inicialmente, sofri uma tentativa de impedimento de realizar a minha prática, pois o trabalho com o texto ganhou um espaço maior, os aspectos gramaticais e as construções linguísticas eram explorados do próprio texto em estudos. As avaliações se constituíam de questões voltadas à análise de construções linguísticas do texto. A intimidação não durou muito, pois os resultados começaram a surgir. O trabalho foi alterado e o texto do

aluno passou a ser a referência para os estudos da língua, mas não com a profundidade e metodologia das propostas de análise linguística.

Os anos 1990 trouxeram significativas mudanças, a promulgação da nova LDB 9.394/96 e, em decorrência disso, a publicação dos PCN (1997), definindo as diretrizes do ensino da língua, priorizando os gêneros textuais e a análise linguística. Como a língua se constitui no processo de interação social e se manifesta através dos gêneros textuais, os livros didáticos desde então, cumprindo exigências do PNLD, vêm priorizando textos ligados à mídia e ao cotidiano das pessoas em detrimento do texto literário. Quando este se presentifica, é fragmentado e explorado de forma superficial e não reflexiva e, muitas vezes, servem de suporte para estudo gramatical.

Anteriormente, o aluno produzia uma redação nos moldes do texto literário estudado, tentando reproduzir o estilo do autor. Com os PCN, a proposta é levar o aluno a uma produção textual ligada ao gênero trabalhado em sala de aula. Para que a atividade ocorra devidamente, é necessário que as condições de produção lhe sejam ofertadas. Mas há um problema em curso: a presença de uma diversidade de gêneros textuais não muito significativos para o desenvolvimento de habilidades criativas e da própria linguagem do aluno. Muitas vezes o livro didático não oferece essas condições de produção e, na maioria dos casos, apresenta um roteiro para ser desenvolvido. Essas atividades promovem um certo bloqueio das habilidades de criação e do domínio linguístico na escrita. Comparando esses dois momentos de produção textual, percebe-se que o aluno continua sendo conduzido a repetir modelos: antes, reproduzia o estilo de um autor; hoje, desenvolve um roteiro decorrente de um gênero textual.

A atividade de escrita não se limita a um treino, a uma reprodução do gênero. Segundo Geraldi (2016), o exercício da escrita pressupõe uma mobilização linguística capaz de influenciar o leitor, de determinar posicionamentos e isso requer um trabalho integrado entre aluno e professor. Este passa a ser o coautor do texto de seu aluno.

Outro aspecto que chama atenção é o estudo gramatical que continua descontextualizado e não privilegia a diversidade linguística. O aporte teórico que chega ao professor é apenas o que fundamenta os PCN. Em todas as reformas de ensino já vivenciadas, o professor quase sempre fica à parte, muitas vezes, recebe uma orientação de curta duração por pessoas que, por seu turno, também não dominam o assunto. Muito cedo, percebi que não há mudança, se não houver formação teórica adequada que a embase e análise constante dos resultados para buscar novos direcionamentos que possibilitem o desenvolvimento do aluno.

Em 2010, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – promoveu o curso *Práticas de Linguagem, Gêneros de Textos e Interação*. Ele permitiu um aprofundamento maior sobre a tipologia textual e os gêneros. As dúvidas e inseguranças ao trabalhar com esse assunto desapareceram, possibilitando a obtenção de um resultado mais consistente, além de fornecer uma bibliografia ampla sobre os assuntos estudados.

Estar na educação é estar numa busca constante, sempre refletindo sobre a prática, vivenciando um processo permanente de transformações e adaptações. Somente o conhecimento é capaz de suprimir essa necessidade do exercício do magistério. É com esse espírito que, em 2014, a me ver diante de um sonho antigo, me desafiei a prestar a prova do mestrado profissional, o PROFLETRAS, enfrentando, inclusive, uma situação de preconceito contra idade tão frequente no país. Nele, pude encontrar respostas a muitas dúvidas e questionamentos sobre o ensino da língua. Foi o espaço aberto ao estudo aprofundado, à pesquisa e um posicionamento diferenciado na própria atuação em sala de aula. As diferentes disciplinas trouxeram um suporte teórico muito consistente, conduzindo a uma prática mais estruturada. A sequenciação do conteúdo a partir do texto do aluno conduz a um resultado significativo, apoiando-se em análises linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, delineando um caminho para prática de linguagem. O próprio manuseio do livro didático alterou. Ele é um forte aliado do professor, mas precisa ser adaptado, modificado de acordo com as novas propostas de ensino, aliás, não tão novas assim, são pesquisas que vêm acontecendo há um bom tempo e que o professor da educação básica não tem acesso a elas.

Esse é o ponto nevrálgico que define a vida de um professor da educação básica: como promover mudanças em sua atuação profissional sem nenhum embasamento teórico e sob o crivo da interpretação de uma pedagoga que, por sua vez, está reproduzindo a leitura feita pelo próprio sistema educacional, sem nenhuma leitura crítica. É assustadora a deturpação de certas teorias para atender aos interesses políticos. O professor acaba reproduzindo algo sem ter conhecimento do suporte teórico para a prática exigida. Esse fato não ocorreu somente no período militar que iniciaram o sucateamento da profissão, ele compõe a rotina do professor em diferentes épocas. Ao invés de cursos superficiais de atualização do professor, os sistemas públicos precisam investir num conhecimento mais significativo, preparando melhor aquele que está na base da pirâmide educacional. Nos últimos anos, esse panorama começou a se modificar com a criação de cursos promovidos pelo Sistema Federal com o intuito de mudar o perfil do profissional da educação básica: cursos de aperfeiçoamento para o professor alfabetizador e o mestrado profissional.

O PROFLETRAS foi o espaço dos encontros, de buscas que vinha fazendo durante essa trajetória profissional. A percepção de que o aluno vinha reduzindo, a cada ano, a sua capacidade de interpretar, de criar, conduzia a uma reflexão sobre o contexto escolar. Mesmo trabalhando com a concepção de língua como interação social há um bom tempo, sentia que alguma coisa estava travando a prática escolar. De forma bem intuitiva, percebi que os tipos de gêneros textuais e a sua exploração pelo livro didático estavam esvaziando o conhecimento linguístico do aluno e sua capacidade de criar.

Com o curso, estudando diferentes teóricos e aprofundando os fundamentos delineadores da linha interacionista, essas dificuldades começaram a diluir-se. Tornou-se possível estruturar o trabalho com um envolvimento maior do aluno, explorando e integrando as modalidades linguísticas tanto oral quanto escrita. O sequenciamento pedagógico de atividades fundado na análise, na reflexão, auxilia o aluno no exercício da interpretação e de escrita.

O contato com os trabalhos de Belintane (2013) sobre o processo de oralidade e alfabetização, mesmo voltado para o Ensino Fundamental I, apontou um problema que permeia a formação linguística do aluno: o ensino afogado na concretude, centrado somente no cotidiano, no real, não conduz ao imaginário, à criação, à fantasia, distancia-o da interpretação profunda da manifestação humana e da busca do saber. Aqui entra a importância da literatura que foi amplamente resgatada pelo curso. Inclusive, ela aparece como um pano de fundo, relegada a um segundo plano ou apenas a um panorama histórico no espaço escolar, é retomada como uma necessidade, pois é um direito do ser humano ter acesso ao conhecimento, ao imaginário, à criação. Ela deve ser trabalhada na sua integridade e profundidade para que produza o seu efeito de humanização e transformação.

O curso trouxe uma perspectiva bastante definida de trabalho para propiciar a formação de leitores. As estratégias de mobilização da atenção do aluno, o planejamento e a sequenciação de atividades pedagógicas, conduzindo ao debate e a criação, substituíram os tradicionais e repetitivos questionários que, em nada, despertam o desejo de ler.

O estudo da variação linguística, dos fenômenos fonológicos e dos problemas de ortografia proporcionou uma mudança significativa na prática. Aquilo que, naturalmente, é situado como erro de ortografia e trabalhado de uma forma repetitiva e descontextualizada, através das normas ortográficas destituídas de uma situação adequada, ganhou uma configuração totalmente diferente e uma nova prática. Nem sempre o que o aluno revela em sua escrita é um erro, são fenômenos fonológicos ou próprios de uma variação linguística caracterizadora do meio em que vive. É importante promover atividades diversas,

contextualizadas para que ele associe os casos semelhantes dos fenômenos fonológicos e perceba a diferença da convenção ortográfica e a fala.

O estudo das características do português brasileiro trouxe também uma nova diretriz para o ensino ainda arraigado à ideia de uma língua única e uniforme. Ficou evidente o quanto o professor perde tempo, desgasta-se insistindo em regras gramaticais que não são mais aplicadas na fala nem na escrita. Surpreendeu a vasta bibliografia existente, aplicando as pesquisas no ensino da língua que dão todo o suporte ao professor e essa riqueza de material não chega ao espaço escolar. Na angústia de buscar soluções, o professor passa a circular somente no universo de livros didáticos, reproduzindo informações e roteiros de atividades que levam a resultados ínfimos. Para que o trabalho escolar seja satisfatório, é necessário enxergar o aluno, romper com a mesma rotina e produzir a sua própria prática, só que isso pressupõe reflexão, conhecimento e disposição para fazê-la. Percorrer os caminhos da educação é árduo, mas instigante; é aceitar o desafio, vencer as barreiras e se colocar numa busca constante, internalizando conhecimentos para constituir seu perfil profissional.

2. ORALIDADE E ESCRITA: PARTICULARIDADES E INTERAÇÃO

Ao trabalhar com a linguagem, torna-se necessário estabelecer uma concepção clara de língua, como já dito anteriormente, pois ela norteia as atividades e a relação do professor com o aluno, principalmente, sobre a recepção de seu texto. Este trabalho mobiliza a concepção de linguagem bakhtiniana (1995). Para o autor, a língua se constitui de signos ideológicos, carregados de valor semiótico, que se constituem no processo de interação social. Nas relações sociais, o indivíduo se constitui e promove a constituição do outro. A palavra, considerada signo ideológico por excelência, apresenta duas faces no processo de interação, porque “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto do locutor e do ouvinte” (1995, p. 113). Essa relação dialógica permeia toda a teoria bakhtiniana.

Esse posicionamento vai de encontro com os estudos saussurianos, pois Saussure estabelece uma dicotomia entre a língua e a fala. Vê a língua como um sistema pertencente ao social, “um produto que o indivíduo registra passivamente”, concebida como um sistema abstrato, sincrônico, homogêneo, regida por normas ou formas estáveis, enquanto que a fala é tida como uma realização individual, multiforme e heteróclita e não se subordina a nenhuma classificação específica, por isso ela fica à margem dos estudos linguísticos (SAUSSURE, 1922 apud BAKHTIN, 1995, p.86 e 87).

Bakhtin (1995, p. 90, 95) toma a fala que foi relegada por Saussure por ser multiforme como objeto de estudo. Através da enunciação, ela está sempre vinculada às condições de comunicação que se ligam às estruturas sociais. Não vê a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis, mas “como uma corrente evolutiva ininterrupta” e “no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” A significação linguística é decorrência da situação concreta em que se realiza.

Os estudos bakhtinianos não tomam oralidade e escrita como duas representações opostas de uma língua. Estabelecem uma relação muito próxima, sempre que faz referência a uma e outra, apresentam uma correspondência entre elas. Ambas se manifestam por meio dos gêneros discursivos dentro de contexto de realização. A materialidade das duas é a língua. Como Bakhtin (1995, p.92) disse, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas.” Nas situações discursivas, os falantes vão mobilizando recursos linguísticos adequados ao contexto de atuação.

Do processo de utilização da língua em situações de interação nas esferas da atividade humana, resulta a criação do enunciado oral ou escrito. Ele traz em si as condições específicas

e as finalidades dessas esferas, através do conteúdo, da seleção dos recursos da língua (estilo) tanto no nível lexical, fraseológico e gramatical e, acima de tudo, a construção composicional. Eles se tornam indissolúveis no seu todo. Esses três elementos componentes do enunciado, ao constituírem-se num todo indissolúvel, definem os gêneros discursivos. Os enunciados, dentro das esferas de utilização da língua, acabam adquirindo uma relativa estabilidade que vão caracterizar os gêneros discursivos.

Estes são heterogêneos, variados e infinitos, pois são representativos das diferentes esferas da atividade humana. Devido a isso, o autor não tem a preocupação de classificá-los. Prefere distingui-los em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são os enunciados que possuem características próprias, dependendo da situação de ocorrência recebem uma determinada configuração. O diálogo do cotidiano, por exemplo, apresenta uma variedade de constituição, tudo depende do tema, da situação em que ocorre e a forma composicional. Os secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, etc.) resultam de um convívio cultural mais complexo, organizado e desenvolvido. Geralmente, aparecem escritos. Os gêneros complexos podem fazer uso dos primários, mas estes perdem seu vínculo imediato com a sua situação natural de realização, quando, por exemplo, vão compor a realidade de um romance.

Vistos no espaço escolar, principalmente, no momento de produção textual, percebe uma efetiva presença dos gêneros primários. Por mais que estabeleça, nas condições de produção a quem se dirige a produção, o aluno, em sala de aula, está em constante atitude responsiva às orientações do professor. Sua produção escrita traz uma estreita ligação com o seu discurso oral. Como ainda não tem um domínio linguístico característico da escrita e de conteúdo, orienta o seu texto no sentido de demonstrar ao professor a sua percepção e sua compreensão sobre as solicitações e os estudos que antecederam o seu trabalho. Mesmo que não queira, o aluno vê o professor como seu leitor imediato, capaz de dialogar com ele, de compreendê-lo e de auxiliá-lo. Posteriormente, na seção das análises, esse ponto será retomado, demonstrando como esse processo ocorre.

2.1 Conceituação da oralidade

Após constatar que Bakhtin estabelece uma relação integrada entre oralidade e escrita que se apresentam na forma de gêneros discursivos primários ou secundários, torna-se necessário verificar como os demais autores que compõem essa pesquisa caracterizam as duas modalidades.

O termo oralidade nem sempre se refere ao diálogo ou fala do cotidiano. Apresenta algumas particularidades de uso. Num sentido abrangente, ela tem um papel primordial na constituição do conhecimento, na manifestação dos sentimentos, do pensamento e a vivência das experiências humanas ao longo da história. Foi através da transmissão oral de geração a geração que o homem veio se estabelecendo. Zumthor (1997, p.12), ao estudar a poesia oral, situa oralidade da seguinte forma:

Não duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos.

Belintane (2013) também não toma a oralidade apenas como uma representação da fala cotidiana, do processo comunicativo instantâneo, mas como manifestação cultural de transmissão de narrativas ligadas ao mítico, à aventura, ao encantamento associadas aos gêneros infantis e da tradição oral. O autor fez um longo estudo sobre o papel da oralidade no processo de alfabetização e produção textual. Segundo ele, a criança só penetra no universo da escrita, quando traz dentro de si o potencial de sua oralidade.

Desde o nascimento, a criança é envolvida pelos sons da voz humana. Inicialmente, é atraída pela voz materna que representa a voz do outro. Logo ela começa a trocar as sensações de prazer do corpo como o ato de mamar, o carinho, o colo, etc. pelas vozes da mãe, representadas pelo manhês, cantigas, brincadeiras com palavras, etc. A mãe começa a atribuir sentido às manifestações da criança, principalmente as sonoras, sem ter certeza do erro ou do acerto. Isso se torna uma rotina na relação mãe/filho. A cada som emitido pela criança, a voz materna lhe atribui uma palavra. É o caso, por exemplo, do *ô* ou *bô* que, no ato da amamentação, passa a ser interpretado como o seu término, a mãe responde a essa manifestação com a seguinte fala: *é, sim! acabô!*, construindo um sentido para os sons realizados pelo filho.

Mesmo Belintane utilizando uma base teórica (psicanálise) diferente de Bakhtin (2015, p.46-7), registra-se um ponto de ligação entre eles. Ambos tomam a constituição da linguagem por meio do outro. Bakhtin demonstra que as relações afetivas da mãe com a criança e demais pessoas de convivência mais íntima são os constituidores iniciais da imagem do corpo exterior e interior através da linguagem. Nesse processo, inclui-se a construção linguística, constatada nesta afirmativa do autor:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem nas palavras (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disse a “palavra do outro” se transforma dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal “com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas. (BAKHTIN, 2015, p. 402- 3)

Belintane admite que a atribuição dos sentidos e a ampliação dos signos se constituem pelo outro (a mãe) e à sua revelia, mas traz um dado novo: o esvaziamento do senso lógico. Nesse processo, o sentido vai se formando, juntamente com os traços do sem sentido (nonsenses) que penetram no próprio ato da fundação da palavra. Esses desencontros significativos entre mãe e filho, são importantes na estruturação da linguagem, por deixar o seu resto, seu vazio de sentido no domínio linguístico. No meio da fala séria, encontram-se as manifestações do sem sentido, das brincadeiras e das possibilidades poéticas. Na percepção do sentido da linguagem, é muito comum ocorrer esse esvaziamento do senso lógico para dar espaço a uma interpretação do metafórico, acionando o conhecimento poético para estabelecer o seu entendimento.

Para Belintane (2013, p. 35), “**esse ato de esvaziar é uma operação fundamental da linguagem e da leitura**”, mas que nem sempre o ser falante o tem de prontidão, sobretudo na escolarização da leitura. O referido autor destaca a importância das cantigas e dos jogos languageiros da infância para obter o domínio linguístico no processo de escolarização, porque eles se tornam verdadeiras matrizes textuais da leitura e da própria literatura, trazem o esvaziamento das palavras do cotidiano para permitir a entrada de um novo sentido. O trabalho com esses textos da infância, da cultura oral, possibilita a criação de matrizes mentais que servirão de suporte para a alfabetização e a produção de textos escritos:

As narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliadas aos gêneros da infância e da tradição oral, constituem o que nomeamos “oralidade”. Nossa aposta busca uma metodologia que tem como base essa oralidade, que se abre na forma de matrizes e de pujança psíquica para a escrita (BELINTANE, 2013, p. 126 e 127).

Para o autor, a criança que vivencia desde cedo o universo discursivo dessa oralidade caminha para um domínio da escrita com mais facilidade, pois esse contato lhe possibilita a formação de matrizes mentais para a sua realização. Inclusive, favorece a criação e o contato

com a literatura, justamente, porque esvazia as palavras do cotidiano, permitindo o ingresso a nova ordem de significações, levando o aluno a conviver com o universo metafórico e metonímico. Seu trabalho se volta para a constituição de estruturas linguísticas mentais que, quando acionadas, levam a criança a um processo de leitura e escrita produtiva.

A escola, muito preocupada em fornecer o maior número possível de gêneros textuais sintonizados com o cotidiano, está se esquecendo da força e da importância que a oralidade tem na constituição de recursos criativos que conduzem à leitura e à produção textual. Retomá-la no ensino fundamental II é ativar recursos para os relatos recheados de experiências e imaginação, seria uma forma de desenvolver as potencialidades adormecidas pelo pragmatismo linguístico em que se transformaram as atividades escolares, principalmente, a produção textual. Belintane (2013, p. 125), ao trabalhar com crianças do Ensino fundamental I, mostrou o quanto é importante lhes fornecer narrativas e gêneros da cultura oral “em que prevalece a função poética da linguagem”. Em relação à variedade de gêneros que povoam a prática escolar, ele esclarece:

A fala, os gêneros, textos e discursos que banham o cotidiano da criança constituem de fato dimensões importantes da língua e da linguagem, mas não possuem o mesmo relevo e poder que os textos oriundos da tradição oral e os literários exercem sobre o imaginário infantil. Não é por acaso que a propaganda e o marketing se valem da função poética e das artes em geral e que os homens, desde as civilizações da Mesopotâmia, lançavam e façam mão de provérbios, alegorias, fábulas e poemas para aconselhar ou ensinar os valores da vida – [...]

Marcuschi, outro pesquisador do assunto, traz um estudo minucioso sobre oralidade e escrita. O autor reconhece a abrangência do termo oralidade como manifestação ampla do conhecimento ao longo das gerações, mas o seu trabalho se situa mais nas formas como ela se manifesta nas interações sociais do dia a dia e sua relação com a escrita. Para ele, oralidade é representativa das práticas sociais que se manifesta pela fala:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Outra preocupação do autor foi com as palavras *fala e escrita*. Esses dois termos são representativos das duas modalidades da língua, indicam formas linguísticas e atividades de formulação textual. Definiu-os da seguinte forma:

Em resumo, com a expressão “fala”, designamos as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva. O mesmo acontece com a expressão “escrita”, que será usada para designar o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita” (MARCUSCHI, 2007, p.32).

Ao trabalhar com essas duas manifestações linguísticas, desfaz a polarização constituída ao longo do tempo dessas duas modalidades, tomando-as como dicotômicas. Demonstrou que isso não tem razão de ser, pois, no processo de interação social, em situações discursivas, elas não se opõem, ao contrário, se entrelaçam e se complementam. Mesmo cada uma tendo realização, história e representação própria, há muito mais semelhanças do diferenças entre elas.

A palavra oralidade, nesse trabalho, não está sendo revestida de novos significados, integra o posicionamento de Belintane que a toma como manifestações culturais oriundas (principalmente as narrativas da tradição oral) da tradição e os estudos de Marcuschi sobre a formulação de um texto oral. Este autor considera a oralidade como uma prática social interativa, materializada pela fala, evidenciando seus aspectos de formulação. A oralidade como um processo representativo do conhecimento constituído por diferentes gerações nas suas relações sociais se torna a mola motivadora das atividades linguísticas e de produção textual com o intuito de abolir uma prática tão frequente no espaço escolar: o distanciamento entre a fala e a escrita, chegando a privilegiar a segunda em detrimento da primeira. Além disso, os próprios recursos linguísticos da fala são mobilizados durante a análise linguística para aluno perceber as diferenças na formulação escrita. O processo de aprendizagem linguística tem como referência a fala do aluno. A ligação entre elas é muito estreita. Mesmo que se situe a oralidade do cotidiano, ela não está desprovida de um conhecimento, pois o aluno está inserido em um grupo que tem a sua vivência, a sua identidade social. Portanto, o termo está sendo usado como um suporte cultural, motivador da criação e como manifestação linguística imediata.

2.2 Oralidade e escrita: constituição

Dentro da espécie animal, o homem é o único portador de uma linguagem estruturada, codificada que define a sua constituição. Ela se faz presente nas diferentes esferas de atividades, possibilitando o estabelecimento das relações e das interações sociais. Enquanto ser social, ele precisa constituir-se como tal. Inicialmente, nos primórdios de sua existência, as manifestações linguísticas eram apenas orais, sustentáculo do pensamento, da cultura e das conquistas humanas através das gerações, representadas por meio da fala. A linguagem oral sustentou, ao longo dos séculos, a herança cultural dos povos, a construção dos idiomas e representa a infância da jornada cultural do homem. Mesmo com surgimento da escrita, a oralidade continuou e continua sendo, por excelência, o processo mais frequente da integração social, através do diálogo, e promove transformações na língua tanto quanto a escrita. O dia a dia do homem se centra mais na fala do que na escrita. É na voz dos interlocutores, no convívio social, que a língua ganha vida e significado.

Bem mais tarde, surge a escrita, com uma abrangência maior do que outras formas semióticas de outras áreas, dotada de uma tecnologia própria e instituída através de uma convenção social. Vista em sua materialidade, ela se fixa num plano, ocupando um espaço, produzindo a ideia de concretude; absorve e segmenta, mesmo de forma convencional e imperfeita, o objeto sonoro, possibilitando uma flexibilidade, quando captado pela visão e por fim, traz a sensação de invariabilidade no tempo, como se ela parecesse fixa para as gerações, conduzindo a uma falsa ideia de permanência dos sentidos. Como bem explicitou Corrêa (2004, p. 12): “Dizer que é fixável no espaço, flexível em relação ao objeto que apreende e invariante no tempo é, porém, mais do que justificar um império. É evidenciar as propriedades fundamentais da escrita, quando esta é vista como uma tecnologia.”

A combinação de sinais gráficos representa o registro da palavra escrita. Para dominá-la, a pessoa necessita submeter-se a uma aprendizagem institucionalizada. Isso trouxe um prestígio social a quem se insere nesse universo. Por um longo tempo, seu aparecimento gerou comparações entre ambas, considerando a escrita superior à oralidade. Uma delas é a de que a linguagem oral é o espaço da desordem e a escrita atua para organizá-la, desconhecendo o processo de ordenação de cada uma. O outro posicionamento revestiu a oralidade de um preconceito, dando à sua manifestação um caráter de inferioridade em relação à escrita, devido à variação resultante da identidade individual ou grupal. A própria cultura oral ganhou um status diferenciado. Como muito bem atestou Marcuschi (2010, p. 36): “Enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso

acontece bem menos. Parece que a fala, por atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, tem caráter identificador.”

Ao longo de seus estudos, o referido autor vai demonstrar que não há razão para estabelecer essa divisão preconceituosa e dicotômica na atuação linguística do ser humano. É ilusória a impressão de que, na escrita, tudo está claro e definido, praticamente, sem variação e, na fala, a espontaneidade e a variação como se não tivesse nenhuma ligação com um padrão de fala. Não são manifestações opostas. É tênue o estabelecimento de uma linha divisória entre ambas. São duas modalidades da língua que têm uma estreita ligação entre si. Em dados momentos, torna-se difícil determinar os elementos distintivos de cada uma nas práticas sociais. Revelam-se através de gêneros discursivos, nas práticas sociais. O autor sintetiza a diferença entre fala e escrita com a seguinte afirmação: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

A caracterização de uma e de outra é mais nítida na formulação textual em que cada uma se insere e não apoiada em regras isoladas e rígidas. Ambas apresentam marcas específicas para estratégias interativas, levando em conta a contextualização, negociação e informatividade.

O Grau de formalidade ou informalidade depende do gênero discursivo constituído pelo locutor e o contexto em que se inserem. Os recursos linguísticos mobilizados pelo falante revelam a intencionalidade, sua atuação social, seu papel de inserção social num dado contexto como afirmou Bakhtin (1995, p. 114): “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.”

Tanto a oralidade como a escrita mobilizam, praticamente, os mesmos recursos linguísticos, mas, no processo de organização, de progressão, sequenciação e retomadas do assunto, na escolha dos gêneros, cada uma apresenta particularidades próprias.

Durante a sequência de atividades, o trabalho se concentrou em análises comparativas para que o aluno pudesse entender o processo de formulação de uma narrativa oral e de uma escrita. O texto oral permite a presença de repetições, de frases parafrásticas, marcadores conversacionais, de truncamentos, de pausas para que o interlocutor se manifeste também, de correções imediatas, de interrupções, de mudanças imediatas de tópico, utilização do contexto físico no processo da constituição dos significados, sem que isso traga qualquer obstrução ao entendimento, pois esses elementos compõem a sua constituição.

O texto escrito é concebido num espaço e tempo diferente do interlocutor. Ele exige um processo de elaboração diferente, muito mais complexo. Busca, inclusive, uma forma correspondente aos recursos da oralidade, tais como entonação, pausas, trocas de tópicos. Para estabelecer essa correspondência, o texto escrito lança mão de sinais de pontuação, paragrafação, travessões para indicar troca de interlocutores. Os recursos situacionais da fala ganham na escrita uma elaboração explicativa através de narrações e descrições. Os elementos coesivos da escrita são variados, exigindo conexão muito específica à situação criada. A sequenciação de ideias precisa estar bem constituída e integrada entre si. Todas essas características das duas modalidades foram desenvolvidas de forma correlata, mas tendo como objetivo principal a produção do texto escrito.

2.3 Oralidade, folclore e cultura popular

Mesmo já tendo explicitado o que representa a oralidade neste trabalho, tornam-se necessários alguns esclarecimentos sobre a sua associação com folclore e cultura popular, pois esses dois termos costumam ser usados em situações diversas, variando seu objeto de estudo, sem nenhum critério científico. Zumthor (1997, p. 22 -4) demonstra que essa ligação veio ocorrendo ao longo do tempo por estudiosos que pretendiam diferenciar uma cultura que representava grupos sociais de menos prestígio e não era contemplada pela erudição. Inicialmente, o pesquisador William John Thomas, em 1846, criou o termo folclore (da língua inglesa – *folk* que significa povo e *lore* – saber) para se referir a um conjunto de costumes; mais tarde, incluíram a poesia de natureza, simples, tradicional, anônima, autêntica que era considerada inferior à cultura erudita. O termo chega ao século XX especificando práticas resgatadas das manifestações regionais e animação turística. A palavra passou a ser usada de forma variada, sem nenhum critério científico. Estudiosos que a usavam, atribuíam significação diversa.

Outra referência à cultura oral é a aplicação do adjetivo *popular* – cultura popular, literatura popular, poesia popular, canção popular. O pertencimento estabelecido pela adjetivação não atribui nenhuma característica específica, cai no vazio da conceituação, revela muito mais um ponto de vista confuso, situado no mundo em que se vive. A aplicação desse adjetivo tem conotações variadíssimas. Popular pode referir-se a uma composição recente, de curto período de duração, que atinge um público amplo; popular refere-se ao que caiu no anonimato; em festivais, quando o público canta em coro ou música de protesto, abarcando uma grande adesão pela mensagem comunicada. Tanto a palavra folclore como cultura

popular acabam limitando e revestindo a tradição oral de preconceito e discriminação, considerando-a como uma manifestação inferior, destituída de profundidade e valor. A oralidade engloba tradições vivas, circulando de geração a geração na sua amplitude, ela não se reduz a uma representação ínfima, regional, representa o homem na sua integridade com o mundo, como demonstra Zumthor (1997, p. 23):

[...], constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica: a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem com o homem e com o mundo; elas dão sentido à vida cotidiana, o que não implica em sua identificação com as “tradições populares”, transformadas, atualmente, em objeto museológico.

O problema dessas nomeações é estabelecer uma dicotomia redutiva e valorativa, recheadas de preconceito. Essa atribuição de valores se caracteriza pela discriminação de culturas. A oralidade, situada nessas referências preconceituosas, acaba sendo reduzida, diminuída em seu valor, pois ela reflete o desejo do ser humano de se libertar da opressão, da alienação imposta pela cultura hegemônica, de estar no mundo. O referido autor relata que, em estudos realizados em diferentes culturas europeias, muitas canções tidas como populares ou folclóricas e que deveriam ser tomadas como pertencentes ao universo da tradição oral, foram reconhecidas, na sua origem, como produções literárias. Não é possível, pois, minimizar, reduzir a uma conceituação preconceituosa uma manifestação cultural tão ampla e significativa como os textos advindos da tradição oral que expressam a existência do homem e sua inserção no mundo e, por essa razão, eles precisam ser inseridos no espaço escolar como prática social.

Após essa diferenciação terminológica, torna-se necessária a distinção entre a construção do texto oral e escrito. É no processo de formulação textual que as duas modalidades delimitam as suas particularidades e estabelecem as suas características.

2.4 Formulação do texto oral e escrito

A formulação textual é a melhor maneira de diferenciar oralidade e escrita. Ambas mobilizam os mesmos recursos da língua. Não existem aspectos formais que são exclusivos de uma e de outra. É na situação de interatividade que as marcas e estratégias escolhidas pelo interlocutor apresentam características específicas na fala e na escrita. A contextualização, a negociação e a informatividade ganham configuração adequada numa e noutra modalidade, lembrando-se que, em dados momentos, elas se entrelaçam a tal ponto que se torna difícil a

definição do texto em falado ou escrito, é o caso, por exemplo, de uma entrevista, de uma conferência etc.

Marcuschi (2007, p. 17 - 23) apresenta os pontos mais importantes definidores das diferenças e semelhanças entre constituição textual da oralidade e da escrita:

- a) a oralidade e a escrita efetivam suas relações num continuum (contínuo) ou gradação perpassada pelos gêneros textuais e não através da polarização dicotômica;
- b) a formulação textual é o ponto principal para estabelecer as diferenças;
- c) os fenômenos formais são os mesmos para as duas modalidades. Os traços linguísticos podem estar presentes em ambas, não há uma preposição ou um pronome específico para cada uma;
- d) a variação está presente nas duas modalidades;
- e) a atividade metaenunciativa e os comentários no processo de enunciação são mais comuns na fala. Essa atividade se dá, quando o interlocutor faz referência, comenta ou reporta ao que anuncia, tal como “eu queria agradecer dizendo que...”, “repetindo o que falei há pouco...” “resumindo...”, “em outras palavras...”, “corrigindo minha posição...”. Isso é muito comum em situações expositivas, como por exemplo, uma exposição de um tema em sala de aula, numa conferência, em certas entrevistas. Essa atividade é decorrente muito mais do gênero textual escolhido. Na escrita, sua presença é mais comum nos editoriais e raramente em uma notícia;
- f) Não há dois sistemas linguísticos, ele é único para as duas modalidades;
- g) é na materialidade de realização que surge o único ponto realmente dicotômico entre as duas modalidades. A escrita se materializa pela grafia sobre um papel, madeira, etc, já a fala se realiza através de sons articulados. A representação da fala pela escrita é abstrata, não é fonética nem fonêmica. As propriedades da fala (sotaque, timbre, entoação, pausas, etc) não são apreendidas pela escrita que supre tudo isso pelas formas convencionadas de pontuação;
- h) O uso das condições contextuais são diferentes para as duas modalidades. A fala, por se realizar mais em forma de diálogo, aproveita ao máximo a situacionalidade, os contextos partilhados, enquanto que a escrita se processa solitariamente, sem a presença dos agentes, necessita buscar uma outra forma de compartilhamento;
- i) O tempo de produção e recepção na fala é concomitante, não tendo a oportunidade de revisão, já na escrita esse processo é diferenciado, há um distanciamento entre o tempo de produção e a recepção, tem a chance de rever e reformular o texto até sua conclusão.

Após essa síntese, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as duas modalidades, tornam-se necessárias algumas especificações de formulação textual, principalmente, da oralidade, com um destaque para a conversação. Segundo Levinson (1983, p. 284, apud Marcuschi, 2003, p.14): “A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de “matriz para a aquisição da linguagem, a conversação é o gênero básico da interação humana.”

Segundo Marcuschi (2003, p.15), as condições necessárias para a ocorrência de uma conversação se dão da seguinte forma:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes (troca de turno);
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;

- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa “interação centrada”.

De acordo com o autor, o que dá legitimidade à conversação não é o face a face, isto não é uma condição necessária, mas sim, a “interação centrada”. O início do processo pressupõe interesses mútuos. Ao principiar o diálogo, o falante o faz com um objetivo na proposição do tema e, ao mesmo tempo, conta com a aceitação do outro. É o momento de atenção à realização linguística e paralinguística (gesticulação, manifestações faciais e corporais) e a revelação de um conhecimento comum. É importante ressaltar que, para manter a interação, não basta apresentar um bom domínio linguístico; compõem também esse processo os fatores culturais e as situações sociais, sempre contextualizados.

Na oralidade, os interlocutores são partes de um conhecimento comum, buscam características gerais e situações do cotidiano. Os falantes, ao estabelecer a interação, são conhecedores das estratégias de produção do gênero que está sendo construído, pois ele é resultante dos objetivos de cada um e do tópico (assunto abordado).

O texto oral apresenta, na sua constituição, características marcantes que garantem a sua organicidade, coerência e coesão, não se trata de uma desordem, ele vai se constituindo instantaneamente e de acordo com a interação e interesse dos participantes. Uma delas é a repetição, apresentando-se de várias formas: no nível lexical, mesmas estruturas geradoras de construção parafrásticas e paralelas. Além de auxiliar na coesão, ela revela uma certa dificuldade de encontrar um termo mais adequado e favorece a organização de tópicos.

Outra marca da conversação é a existência do turno. Ele é básico para a sua instauração, mas não constitui a “unidade conversacional por excelência”. “Com isso, o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (MARCUSCHI, p.18). Sua definição se dá por meio da fala de quem está com a palavra, havendo sempre o revezamento entre os interlocutores. Não há uma normatização do turno, sua ocorrência é variada, tudo depende do andamento e necessidade do diálogo. Sua delimitação não é fácil. Definir o revezamento nem sempre coincide com o término da sentença. A regra básica: fala um de cada vez. O mais viável é falar e abrir o espaço de fala para o outro. Marcuschi (2003, p. 19) apresenta um esquema de distribuição linear e sequenciada:

- a) fala e para;
- b) toma a palavra, fala e para;
- c) retoma a palavra, fala e para;
- d) volta a falar e para.

Como a conversação tem o seu dinamismo, é muito frequente ocorrer a quebra desse roteiro. O falante interpõe a sua fala antes mesmo que o outro conclua o seu pensamento, são falas simultâneas, sobrepostas. Quando isso se dá em uma conversação, principalmente grupal, situação muito comum de sala de aula, há necessidade de restabelecer a sua organização: “espera aí”; “deixe eu falar”. “é a minha vez”; “um momento minha gente”; “depois você fala”; “por favor” e muitos outros (MARCUSCHI, 2003, p. 23). Mesmo que aconteçam essas quebras, a conversação, na sua organicidade, não é caótica, os falantes adotam posturas ou regras que estabelecem uma ordem. A disciplina e o respeito pelo outro garantem, com tranquilidade, a tomada dos turnos. Para o autor, “Uma conversação fluente é aquela em que a passagem de um tópico a outro se dá com naturalidade, mas é muito comum que a passagem de um tópico a outro seja marcada” (p.77).

Dentre os componentes de uma situação dialogal, aparecem os marcadores conversacionais que são recursos linguísticos ou não linguísticos capazes de estabelecer certa interação na fala. Não compõem o conteúdo em si, mas são fortes auxiliares da construção da coesão e coerência do texto falado. São articuladores dos assuntos em andamento e dos interlocutores, definem as condições de produção no processo interacional. Eles não usam as mesmas unidades sintáticas de escrita. O que se usa são princípios comunicativos. Esses marcadores têm a função de estabelecer um elo de ligação entre as unidades comunicativas, orientam os falantes entre si. Eles se dividem em Simples (então, aí, agora, entende, claro, etc), Compostos (então daí, aí né, quer dizer, digamos assim, etc), Oraçionais (eu acho que, quer dizer, então eu acho, etc), Prosódicos (entonação, a pausa, hesitação, timbre, etc) e os não linguísticos, tais como gestos, olhar, riso, expressão facial e corporal.

Os marcadores de introdução de tópicos não só demonstram a entrada de algo novo, mas também que a passagem se justifica e precisa estar atento a ela. Quando o interlocutor diz “isso me lembra aquela do” (adequado às narrativas de caso), está indicando o princípio de uma digressão⁴. Ao dizer “sim, mas mudando de assunto”, o interlocutor está propondo uma mudança de rumo, realizando uma quebra. No caso “mas voltando ao assunto”, o interlocutor está avisando que vai retornar a algo que foi interrompido. O contrário ocorre com uma certa frequência, pode haver a mudança de tópico sem usar um marcador.

A mudança de tópico se dá ao introduzir um novo assunto, porque o anterior encerrou ou houve uma quebra. Esta provoca uma interrupção da anterior e, ao fazer isso, produz dois

⁴ Digressão: pode ser caracterizada por duas mudanças imediatas envolvendo o mesmo tópico (DASCAL E KATRIEL, p.78, apud Andrade, 2002, p.1). A digressão pode ser definida como uma porção da conversa que não se acha diretamente relacionada com o segmento imediatamente precedente nem com o que lhe segue (Fávero, 2012, p.27).

tipos de sequência, segundo Stech (1982, p. 80 - 1, apud Marcuschi, 2003, p.81): sequências encaixadas – introdução de um novo tópico, com a quebra da anterior, mas com a possibilidade de retorno para encerrar a anterior – e sequências alternadas – são sucessões de quebras: a segunda quebra a primeira e surge uma nova quebra para encerrar a primeira sem encerrar a segunda e assim por diante. Essa sequência revela a falta de contribuição dos interlocutores ou demonstra que o interesse dos envolvidos está disperso, estão pretendendo falar de coisas diversas.

Outra característica marcante do texto oral são as hesitações. Elas têm um papel importante na organização e planejamento interno do turno. Muitas vezes o ouvinte as absorve como um pedido de socorro e se apresenta para complementar a fala do outro, tornando-se coautor da ideia. Elas se manifestam pela reduplicação de artigos, conjunções ou sons não lexicalizados, como “ah ah ah ou ah : : eh : : e outros. Juntamente com as hesitações surgem as pausas, elas geram diferentes acordos ou interpretações. Uma pergunta não respondida imediatamente pode provocar no outro reações diversas. O mais comum nessa situação é outro achar que pode retomar o turno para se manifestar sobre o assunto. Dependendo do contexto, pode gerar um julgamento de incapacidade por quem está ouvindo (o caso, por exemplo, de uma entrevista com candidatos políticos). Em situação de sala de aula, se o aluno silencia diante de uma pergunta do professor, este analisa o silêncio como desconhecimento do assunto.

Outro aspecto que merece atenção são as reparações e correções. O texto escrito é resultado de um planejamento anterior à sua produção, possibilita a sua releitura e permite a sua reconstrução, eliminando tudo aquilo que não se adequou ao desenvolvimento do assunto. A escrita que chega ao leitor já passou por uma revisão, foi reelaborada, pois o tempo de produção e recepção não é o mesmo. Isso não se dá com a conversação, seu tempo é real, imediato para os seus participantes, tudo que os falantes manifestam é definitivo, eles mesmos se corrigem ou corrigem seu ouvinte. Os truncamentos muitas vezes revelam isso. Iniciam uma construção linguística ou palavra e abandonam-na para elaborar outra.

Ao construir o texto escrito, o locutor o faz, como ocorre no oral, com uma intenção. Na recepção dessa modalidade textual, não basta captar o seu conteúdo significativo, precisa-se depreender suas marcas de produção. Elas direcionam a leitura do interlocutor e ainda produzem efeitos de sentido que devem ser percebidos por ele.

O texto escrito, no seu processo inicial de elaboração, apresenta-se como forma de diálogo diferido ou assíncrono, no sentido de que o indivíduo se distancia do contato direto com o interlocutor, apossa-se das palavras dos outros, durante o processo de interação,

reelabora, cria e constrói um discurso individual. Esse fato é muito frequente na produção literária, onde se percebe uma integração do estilo individual com a elaboração do enunciado. Mas não se pode esquecer de que essa construção individual advém de um discurso maior que se constituiu num processo dialógico e social com a perspectiva da existência de um provável leitor. A forma monológica da produção escrita se desfaz ou se enfraquece, quando se pensa na apropriação de outros textos pelo processo da criação literária e na presença de um possível ouvinte que se constitui na forma de parceiro-interlocutor.

A interação entre o texto escrito e seu interlocutor, por não se situar no mesmo espaço e tempo, ocasiona uma compreensão de efeito responsivo retardado. O retorno do interlocutor ao que leu é posterior ao ato de elaboração, diferentemente do texto oral que o efeito responsivo é imediato, como explicita Bakhtin (2015, p. 272):

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido.

O texto escrito tomado no seu processo de formulação se torna mais complexo para o aluno, pois não basta um bom domínio linguístico, é processo de construção de sentidos.

Um dos fatores mais importantes para a produção escrita é a coesão textual. Ela garante a estruturação da sequência superficial do texto, através da conexão referencial (aspectos mais semânticos) e a sequencial (elementos conectivos). Marcuschi (2008, p. 99) destaca que não se trata “simplesmente de princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.”

A coerência é outro fator importante na formulação do texto escrito. Ela garante a manutenção dos sentidos que se constituem a partir da atuação do leitor, dos sentidos que ele estabelece mediante o trabalho do autor. Muitas vezes o interlocutor aciona conhecimentos para estabelecer uma relação de sentido no texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 121):

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos.”

Outro elemento necessário para a organização do texto escrito é a pontuação. De forma convencional, ela estabelece uma correspondência na escrita de recursos da fala, tais como gestos, pausa, entonação, timbre por meio de sinais gráficos. Auxilia na ordenação das

ideias para que o leitor possa estabelecer uma significação, por isso é importante na constituição da coerência textual. Seu papel está ligado à produção de sentido de um texto. Para Véronique Dahlet (2004, apud Marcuschi, 2008, p.107); “a pontuação é principalmente um fenômeno discursivo e textual e não um fenômeno gramatical.”

A paragrafação é o elemento determinante da organização do texto escrito. Como marca visual, o parágrafo é representado por um recuo à direita ou uma linha em branco. Sua realização não se sustenta em normas rígidas, há uma flexibilidade de construção, tudo depende da tipologia textual. Na percepção de algumas pesquisadoras (Fávero, Andrade e Aquino, 2012, p. 28), ele seria um microtexto, apresentando o lançamento da ideia, seu desenvolvimento, seguido de um fechamento. Bakhtin (1995, p. 141) não é partidário de que o parágrafo representa um pensamento completo, pois podem ser constituídos de uma única palavra até um número de orações complexas. Como o autor não acredita em definição linguística distanciada da ideológica, propõe o seguinte sobre os parágrafos: estes dialogam entre si. Levando em conta o leitor, as suas posições e reações, seria uma resposta a algo que foi colocado anteriormente. Há necessidade de ajustar na escrita a reação do outro, pois o texto escrito, no seu processo inicial de produção se apresenta como enunciação monológica e não se dá no mesmo espaço e tempo do leitor: “Trata-se, de qualquer forma, de diálogos viciados no contexto de uma enunciação monológica. Na base da divisão do discurso em partes, denominadas parágrafos na sua forma escrita, encontra-se *o ajustamento às reações previstas do ouvinte ou do leitor.*” (BAKHTIN, 1995, p. 141). O autor explicita os seguintes tipos clássicos de parágrafos: “pergunta e resposta (o autor faz as perguntas e dá as respostas); suplementação; antecipação de possíveis objeções; exposição de aparentes incoerências ou contradições no próprio discurso, etc”.

Essa paragrafação, portanto, determina a organicidade do texto escrito em diferentes tipologias textuais. A sua formulação, ato solitário, exige do locutor um esforço para construí-lo, pois ele necessita talhar em seu discurso marcas, traços linguísticos que possibilitem a sua compreensão. O leitor, em contato com estas marcas linguísticas e com a sua vivência cultural, consegue estabelecer significados ao que lê. Já no texto oral, essa conexão entre os interlocutores é imediata, realizando uma interação instantânea que promove uma ordenação e desenvolvimento, através de diferentes estratégias linguísticas adequadas ao contexto.

2.5 Narrativas orais e escritas

As características acima delimitaram a constituição de textos orais e escritos. Como o trabalho mobiliza esses recursos na construção de narrativas orais e escritas, estabelecendo uma estreita ligação entre elas, é interessante situar no tempo como se deu a interação entre produção textual oral e a escrita.

As narrativas orais sempre compuseram a história cultural dos povos. Elas vieram perpassando as gerações, sofrendo alterações de acordo com a época e o povo local. Essa foi a forma mais antiga de preservar as conquistas e a cultura do homem ao longo do tempo, até o aparecimento da escrita. Assim, surgiram os primeiros gêneros narrativos que, muitas vezes, relatavam fatos vivenciados, verídicos, mas revestidos do imaginário, do fantástico, de mistério.

Na ausência da escrita, esses relatos eram preservados pela memória dos contadores de história, em suas comunidades, mantendo-os vivos para as gerações futuras. O núcleo comum, central, era sempre mantido, mas dependendo do momento ou do público ouvinte, iam sofrendo alterações, acréscimos de novos detalhes ou adaptações para promover a interação entre o contador e os espectadores. Ele acabava se tornando um coautor, pois criava a ambiência espacial, precisava caracterizar os personagens, o herói. Normalmente, tudo isso era feito com o aproveitamento dos recursos da comunidade onde se dava o relato. O intuito era sempre promover a interação com o grupo. A voz do contador criava um valor de verdade e dessa forma, ele podia misturar o obscuro, o mistério, o fantástico com o real, rompendo com as suas fronteiras.

Muito mais tarde, com o surgimento da escrita, eles foram absorvidos pela nova modalidade. Mesmo assim, continuaram a sofrer a força da adaptação aos interesses da época. Houve um divisor de águas com seu aparecimento: os fatos reais se separaram dos imaginários e passaram a compor a história, os imaginários e fantásticos constituíram as narrativas literárias. Essa arte oral, inicialmente, não era voltada às crianças, como pontuou Pondé (1985, p.92): “Primitivamente, ligava-se às camadas inferiores extremamente exploradas pelo senhor feudal e procurava sempre satirizá-lo; não se dirigia, portanto, às crianças.”

Depois, houve uma mudança de foco. Com a ascensão burguesa, esses relatos foram adaptados aos seus valores e passaram a receber um cunho ético e religioso cuja finalidade era moldar os jovens a um papel social. Essas narrativas orais que eram apresentadas pelos

contadores de histórias, com o tempo foram compiladas por escritores profissionais, com caráter educativo.

O contato do Brasil com esse universo literário deu-se bem mais tarde, porque, inicialmente, o colonizador não via com bons olhos a presença de livros que pudessem veicular um conhecimento libertador. Tudo era controlado pelos dominadores. Somente, com a vinda da Família Real para a Colônia, seguida de uma expansão econômica e social, é que o livro ganhou espaço. Primeiramente, num processo de importação, depois surge uma franca produção nacional.

No espaço da obra infantil, predominaram os contos de fadas europeus. Não houve espaço para a cultura indígena e a influência africana. Estas passaram a integrar a cultura nacional voltadas a uma produção infantil com os movimentos do Modernismo, apesar de que, no convívio da oralidade isso acontecia tranquilamente, através das mucamas que passavam o seu saber para os filhos dos senhores.

Os contadores de história ainda existem em pequenas comunidades mais isoladas. Como essas narrativas chegam ao conhecimento das novas gerações por meio da escrita, surgem os intérpretes de histórias infantis, pois vivenciam os relatos escritos para as crianças. A espontaneidade dos textos orais se perde, dando espaço à leitura expressiva ou à sua interpretação.

Com a presença da tecnologia dominando as relações interpessoais, a contação de histórias desapareceu do convívio social. As narrativas advindas da tradição oral, inicialmente, foram sendo absorvidas pela escrita; em seguida, passaram a compor o repertório dos meios de comunicação de massa, tomadas com mercadoria, juntamente com a expressão corporal.

Vistos no seu processo de construção, tanto a narrativa oral quanto a escrita trazem os mesmos elementos constitutivos da sua tipologia: são necessários o narrador, o assunto, o espaço, a temporalidade e os personagens. A narrativa oral apresenta algumas particularidades na aplicação desses elementos. O narrador, em certas situações, se mistura com o contador da história e este, ao constituir o espaço e os personagens, acaba imprimindo um tom pessoal, torna-se um coautor. O processo de recepção do relato é imediato, o público ouvinte é mobilizado pelo contador que busca recursos expressivos e locais para envolver os espectadores e trazê-los para os fatos. O ouvinte pode tornar-se ativo, interagir o tempo todo, dependendo das habilidades e das solicitações do contador de histórias. O narrador é material, a alma do relato é sua voz. Estabelece o dialogismo imediato com o público expectante. Modula as diferentes vozes dos personagens, causa suspense, estabelece tons ao exprimir

acontecimentos, promove questionamentos para interagir com a plateia, cria ambiência necessária aos fatos. O espaço e a caracterização de personagens também ganham o ar local. Já a narrativa escrita tem sua construção distanciada do provável leitor, a interação é distante do momento de realização. Portanto, o que torna a narrativa escrita diferente da oral é o planejamento, execução e a espontaneidade.

Todas essas características dos relatos orais estão vivas no cotidiano das pessoas, é natural no ser humano essa capacidade de narrar fatos do seu dia a dia. O ato de narrar permeia, praticamente, a maior parte da interação humana, é abrangente, abarca uma variedade de gêneros. No transcorrer do dia, os relatos se tornam presentes o tempo todo, compondo as relações sociais. O aluno, mesmo de uma forma simples, ao construir seus relatos, faz tentativas de construir um gênero secundário; torna-se locutor, idealizando um leitor que não está face a face. Na construção de sua história, vai imprimindo características peculiares de sua linguagem. Reelabora as suas informações orais para estabelecer a significação do texto escrito com intuito de se fazer compreendido por quem o lê. Como disse Flores (2014, p. 103):

Cabe enfatizar que o uso da linguagem sempre implica a interação entre locutor e um interlocutor, situados em um aqui-agora. No caso de um texto produzido por um aluno em contexto de sala de aula, vemos que o aluno, de um lado, projeta uma imagem de seu interlocutor (professor, colegas etc.) e, do outro, com vistas a influenciar esse interlocutor, levando-o a aceitar a sua tese (aprovando seu texto), mobiliza a língua por sua conta, isto é, converte a língua em discurso, como diria Benveniste. Por menor que seja, em seu texto, o grau de presença atribuído ao alocutário, o locutor tem sempre em vista aquele a quem destina o que diz de si ou daquilo que o cerca. Quem escreve o faz para alguém.

Na faixa etária em foco, sexto ano, trabalhar com relatos orais e escritos, entrelaçando os dois, facilita a aprendizagem do aluno, ampliando o seu domínio linguístico e o seu poder criativo, pois ele ainda está muito ligado às experiências vivenciadas anteriormente. Estreitar as relações entre o oral e o escrito evita a criação de barreiras e dicotomização das duas modalidades linguísticas, permitindo a percepção de que ele não está diante de duas línguas diferentes, mas está mobilizando recursos linguísticos adequados à finalidade, ao texto escolhido e ao contexto proposto. Sentir que seu interlocutor não está diante dele, quando produz o texto escrito, leva-o a buscar formas, estratégias para se fazer compreendido. Inicialmente, a sua tendência é transferir recursos de formulação oral, mas, à medida que o professor começa a analisar com ele as características que definem o texto escrito, os recursos linguísticos mais convenientes para garantir o entendimento do interlocutor, o aluno se

esforça, buscando adaptar-se ao contexto da escrita. Leva-o a perceber nuances de construção linguística, quando o tempo e o espaço não são os mesmos da conversação direta, do relatar face a face.

Como já foi dito ouvir e contar histórias foi o sustentáculo, ao longo do tempo, da herança cultural entre os povos. A linguagem oral é a expressão viva da língua. Mesmo hoje com o domínio da escrita, o ser humano continua se constituindo na rotina do dia a dia através da fala. A resolução da vida se dá pelo diálogo. Desconhecer esse poder no espaço escolar é anular a riqueza cultural que cada um traz de suas comunidades, pois a escola é o espaço da diversidade, polifônico e democrático. Colocar a criança em contato com essa tradição de ouvir e contar histórias, desde muito cedo, possibilita o alargamento de seus horizontes quanto à percepção de mundo, à criação e ao posicionamento diante da diversidade de situações. E a escola reforçar isso como estratégias de aprendizagem evita a distância estabelecida entre a linguagem oral e escrita.

Na elaboração de seus relatos escolares, na fronteira ainda dos gêneros primários, o aluno começa a vivenciar diferentes recursos de expressão. A partir do contato com a diversidade e a riqueza expressiva de textos advindos da tradição oral ou histórias infantis, ele tem a oportunidade de se envolver com a linguagem metafórica, criativa. Essa experiência lhe possibilita desenvolver habilidades linguísticas e criativas, configurando traços de autoria em suas produções.

3. ANÁLISE LINGUÍSTICA E INDÍCIOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROCEDIMENTO DE ENSINO

O professor precisa ter em mente que esse aluno que se senta nos bancos escolares é usuário da língua, já tem internalizado o sistema linguístico que lhe garante a interação social. Ele traz consigo a gramática natural da língua, como disse Geraldi (2013, p. 119):

Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.

O trabalho da escola não é negar esse potencial, é fazer dele o ponto de partida para conseguir que esse aluno tenha acesso à linguagem de prestígio. Está patente que a abstração de normas gramaticais não constrói esse caminho; ao contrário, cria no aluno uma sensação de que não consegue aprender a língua nativa. Regras gramaticais, sem situar os diferentes usos, se tornam infrutíferas e bloqueiam o processo de ampliação dos recursos linguísticos tão necessários à abertura de caminhos ao acesso social. A colaboração das ciências voltadas ao estudo da língua para mudar esse panorama é muito significativa, distanciando o ensino linguístico da normatização pura, com um enfoque no português brasileiro.

A língua é concebida como um processo dinâmico que se constitui através das relações sociais e só significa no processo de interação, dialogicamente, num dado contexto. Inserida nessa concepção, a escola, para promover o desenvolvimento e ampliar competência discursiva do aluno, precisa tornar-se o espaço vivo de produção e recepção de textos.

O texto, em sala de aula, intensifica o contato do aluno com elementos linguísticos de diversas ordens, contextualizados, que já passaram por uma seleção dentre os recursos infinitos que a língua possibilita aos seus usuários, não só na produção de sentidos, como também na forma de alicerçar a própria interação como prática sociocultural. O aluno, em contato com uma prática de linguagem já situada e com a perspectiva de se tornar sujeito do processo interativo, passa a conceber a língua como uma força que lhe garantirá sua inserção num contexto, possibilitando-lhe um trânsito mais seguro nas diferentes esferas sociais. Segundo Geraldi (2013, p.122), o ensino da língua sairia do reconhecimento e reprodução para o ensino do conhecimento das diferentes situações de usos dos recursos linguísticos e da produção textual.

O autor (2012) apresentou uma proposta para alterar essa prática viciada da normatização: trabalhar a língua a partir do que o aluno revela em suas produções textuais. Inicialmente, o professor escolhe um texto curto para realizar um estudo detalhado e profundo sobre ele, evitando a interpretação superficial e linear. Todo esse trabalho vai servir de base para a produção textual do aluno que será avaliada pelo professor com o intuito de elencar alguns problemas a serem trabalhados com a turma. Esse procedimento foi nomeado de Análise Linguística (doravante AL), em substituição às aulas de gramática normativa. Ele alerta para duas coisas: deve-se desenvolver um assunto de cada vez e não se trata de deixar de ensinar a gramática da língua. A finalização dessas atividades se dá com o retorno do aluno ao texto para proceder a reescrita, objetivo principal da AL:

Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno, em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.” (GERALDI, 2012, p. 74).

É importante ressaltar que esse trabalho pode ser feito de diferentes formas, atraindo e mobilizando o interesse do aluno. O professor deve evitar que a prática de AL seja apenas uma aula de gramática normativa, mas como “práticas sociais significativas e integradas”, sobretudo para o aluno. O texto será sempre o ponto de partida e o ponto de retorno e chegada para o ensino da língua.

Mendonça (2006, p.208) adotou a AL e fez adaptação de uma sequência didática como suporte das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A AL inclui a norma de prestígio, mas vai além:

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Ao trabalhar com a AL, pressupõe criar em sala de aula o espaço de reflexão sobre como os recursos da língua foram mobilizados no texto oral ou escrito, levando em conta todo o processo de produção textual, as condições específicas e finalidades dentro de um contexto de uso. Em contato com textos de diferentes autores que ilustram o gênero textual escolhido para estudo, o aluno vai percebendo as construções linguísticas adequadas e seu efeito de sentido. Dessa forma, consegue ampliar a sua competência discursiva. O estudo linguístico,

por meio da AL, não descarta a gramática, pois ela é um dos componentes da língua que garante o seu funcionamento e organicidade. Quando o professor, juntamente com o aluno, depreende a forma como a língua foi organizada em dado contexto, que efeitos de sentido essa organização produziu, na verdade, estão analisando a gramática de uso da língua. Esta, em dada situação, apresenta regras de funcionamento que ele precisa dominá-las. Não se trata de um estudo de nomenclatura gramatical, classificatório distanciado de uma situação, nem um esvaziamento do estudo da língua, Geraldi (2012, p. 74) explicita o que compõe uma prática de AL:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.

A AL compõe toda a prática linguística deste trabalho. Após a produção inicial e o levantamento das dificuldades mais comuns da turma, foram elaboradas atividades diversas, tendo em vista os indícios elencados durante as análises iniciais. Foi estruturada uma sequência de atividades, levando os alunos a refletirem sobre recursos da língua e de formulação textual. Foram realizadas atividades de análise, recomposição e reestruturação de textos ou partes de texto, tendo como objetivo final a reescrita do próprio texto.

3. 1 Indícios reveladores

O método utilizado, nesta pesquisa, na produção e na seleção dos dados é o indiciário (GINZBURG, 1989), pois possibilita analisar detalhes de construção linguística, fazer descrições minuciosas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observáveis. Permite interpretar a experiência humana, em contextos naturais. A partir dessa perspectiva teórica, os dados não são considerados da perspectiva quantitativamente, como índice numérico atestando uma dada realidade. Mesmo que algum dado mensurável apareça, é apenas como uma forma de situar o grupo. O que realmente interessa à análise são os indícios que levam à compreensão e interpretação sobre a relação entre oralidade e escrita nas produções escritas dos alunos do sexto ano do EFII.

Esse método foi estudado pelo historiador italiano, Carlo Ginzburg (1989), através de um modelo epistemológico (um paradigma) usado no final do Século XIX. Era largamente empregado nas áreas humanas.

Chamou- lhe a atenção o método de análise adotado pelo historiador de arte, o italiano Giovanni Morelli para analisar quadros antigos. Seu trabalho se caracterizou pelo descarte de características vistosas e definidoras de uma época a favor de detalhes, pormenores não percebidos, dados singulares que determinavam o momento em que o pintor se soltava, se desligava das exigências da escola a que pertencia. Com isso, conseguiu catalogar formas que realmente identificavam os pintores originais da obra.

Seu método despertou críticas devido à sua postura ao apresentá-lo, demonstrou excesso de segurança. Mais tarde, foi considerado mecânico, grosseiramente positivista; caindo, aparentemente, no descrédito. Aparentemente, pois continuavam, de forma silenciosa, a usá-lo.

Wind (1989, apud GINZBURG, p. 145) foi responsável pelo soerguimento desse método. Percebeu que Morelli, em seus livros, apresentava um trabalho diferenciado em relação aos demais historiadores de arte, pois “eles estão salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas impressões digitais...”

Nos mesmos anos, Artur Conan Doyle, criador de Sherlock Holmes, estava desenvolvendo um método, através de seu personagem, para desvendar crime. Ia juntando indícios não perceptíveis para a maioria (pegadas na lama, cinzas de cigarro, etc.) para elucidar um crime.

Outro fato importante para a época: Freud escreve o ensaio “O Moisés de Michelangelo” e nele revela o interesse pelo método de Morelli (1914 apud GINZBURG, p.147). Descobriu que o trabalho pertencia a um médico italiano que usava o pseudônimo de Ivan Lermotieff. Esse contato foi anterior à criação da psicanálise. O que mais atraiu Freud foi o processo de análise estruturado em detalhes secundários, particularidades insignificantes capazes de revelar a identidade do criador da obra. Percebeu uma estreita ligação do método de Morelli com a forma de a psicanálise médica analisar problemas utilizando pormenores concretos ou ocultos, raramente percebidos ou despercebidos. Esse contato acabou por influenciar Freud, na sua fase de cristalização da psicanálise, representou a fase pré-analítica. Levou-o a ver que os dados marginais utilizados por Morelli revelavam o momento em que o artista buscava sua individualidade, de forma inconsciente. Sobre o método, Freud revela:

A proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos” forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano. (FREUD, 1989 apud GINZBURG, p. 150)

O ponto de convergência entre os três médicos, Morelli, Conan Doyle (Holmes) e Freud, estava no fato de usarem procedimentos da semiótica médica que diagnosticava através de sintomas superficiais.

Na década de 1870 – 1880, Século XIX, o paradigma indiciário começou a se firmar nas ciências humanas, usando a semiótica, mas sua origem remonta à história do próprio homem. De acordo com Ginzburg (1989, p.151), as primeiras manifestações indiciárias começaram com os caçadores, na luta pela sobrevivência. Eles aprenderam a reconstituir uma situação, orientando-se pelas marcas e elementos deixados na lama. Através desse processo, o ser humano iniciava sua trajetória na construção do conhecimento.

Através de gerações, esses caçadores saíram da condição primitiva, desenvolveram-se, criando um patrimônio do que aprenderam. Como, inicialmente, não tinham uma forma verbal de registro ao lado das pinturas rupestres e artefatos, utilizavam as narrativas de fábulas, cujo reflexo se faz presente, de forma imprecisa, na história dos três irmãos que descreveram para o próprio dono, com detalhes, um camelo que estava perdido, sem nunca ter visto o animal. Foram a julgamento acusados de roubo. Defenderam-se provando que utilizaram indícios mínimos para reconstituir o animal que nunca tinham visto. Esse procedimento é o que define o saber venatório, com a utilização de dados negligenciáveis, institui-se uma realidade não vivenciada. Ginzburg (1989, p. 152) acredita que esse saber, provavelmente, é decorrência das experiências dos caçadores, no ato de decifrar situações por meio de pistas. Eram os únicos capazes de narrar uma série de eventos através de “pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa”, construindo, portanto, essas relações por meio de metonímias.

Com o surgimento da escrita, o homem deixou o âmbito dos mitos e hipóteses pela história documentada, apresentando uma analogia entre o paradigma venatório e o divinatório. Ambos reconheciam uma realidade por meio de pistas de eventos não diretamente vivenciados pelo observador.

Esse procedimento de análise veio compondo a história do homem por meio da semiótica que estudava casos individuais através das pistas, sintomas e indícios, até chegar aos gregos. Foi na Grécia que o paradigma semiótico ou indiciário começou a ser usado, destituído da intervenção divina. A medicina hipocrática estabelecia seu método, utilizando os sintomas para definir as doenças. A aplicação do paradigma indiciário se estendeu às atividades humanas, médicas, de historiadores, políticas etc.

Com o surgimento do paradigma científico fundamentado na física de Galileu, tendo como princípio o “rigor e a ciência”, o indiciário não entrou no critério da cientificidade, pois não quantificava, analisava cada caso individualizado. O paradigma científico centrava-se na matemática e no experimentalismo. Tudo se definia pelo objetivismo, excluindo o humano da pesquisa; conseqüentemente, excluindo todos os ramos do conhecimento que trabalhavam com dados não mesuráveis e individuais. Só que o método racionalista, quantitativo, não conseguia explicar tudo através de dados estatísticos, precisava retomar a visão indiciária.

Observando a realização linguística do ser humano, percebe-se que ela transporta em si indícios característicos da vivência, de pertencimento a um grupo, seu domínio cognitivo e suas emoções. Que indícios caracterizadores da oralidade se fazem presentes nas narrativas escritas dos alunos de EFII? Com o método indiciário, o aspecto quantitativo não é relevante, a qualidade e significação do dado orientam a análise que pretendemos fazer. Como o entrelaçamento entre as modalidades linguísticas se faz presente em narrativas escritas? Que aspectos da coesão textual registrada pelo aluno em seu texto se ligam à fala? A escolha lexical presente nos textos escritos está adequada ao contexto escolhido? A construção das estruturas linguísticas obedeceu mais à fala ou à ordenação da escrita? O desenvolvimento das ideias aconteceu de que forma? Enfim, são vários questionamentos que podem encontrar respaldos através de traços singulares do texto produzido pelo aluno. A primeira produção escrita resultou de uma produção oral decorrente de uma palavra geradora extraída da cultura oral. Serviu de base para a constituição do corpus direcionador da pesquisa. Observando, atentamente, três textos em estudo, algumas respostas aos questionamentos acima podem ser encontradas:

Texto nº 1: sem título

Eu no 3º ano estava num lugar da escola com pedrinhas que machucavam era carnaval e dois meninos pegaram as linhas que colocavam na decoração. Um ficou de um lado e o outro do outro lado e eu tava no meio, eles saíram correndo e passaram por mim, a linha bateu na minha perna e eu caí de joelho nas pedras e eu chorei porque meu joelho tava sangrando e doendo muito. Depois fui passar remédio no machucado.

A proposta inicial foi a produção de um texto oral a partir de uma palavra que estava ligada à cultura oral. Após essa atividade, foi solicitada aos alunos a criação de um texto escrito, aproveitando as histórias dos colegas ou a sua própria. Dentro do contexto proposto em sala de aula, o aluno escolheu para sua produção escrita o assunto brincadeiras mal sucedidas. Realmente produziu um texto narrativo, contendo os elementos principais de um

relato. Inicia sua produção, situando o narrador-personagem (**linha 1: Eu no 3º ano estava...**); na sequência, apresenta o espaço onde os fatos ocorrem (**linha 1: ...estava num lugar da escola com pedrinhas...**); logo depois, aparecem a marca temporal e mais dois personagens (**linhas 1 e 2: era carnaval e dois meninos pegaram as linhas que colocavam na decoração.**) e finalmente, a definição de seu assunto: um acidente com o narrador-personagem ocasionado por dois meninos, durante as comemorações carnavalescas no espaço escolar.

Como Marcuschi (2007, p.20) demonstrou, o que mais distingue o texto oral do escrito é o seu processo de formulação. Olhando atentamente a produção escrita pelo aluno, percebe-se que ele misturou a constituição do texto escrito com a do texto oral. O sequenciamento de várias ideias ao mesmo tempo é típico de uma conversação: tópicos que se alternam rapidamente, sem necessidade de detalhamento da situação em que os fatos acontecem. Mas, ao mesmo tempo, o aluno revelou alguns construções linguísticas que são priorizadas na escrita, tais como a concordância nominal e verbal.

Marcuschi (2010, p. 83) esclarece que a referenciação, principalmente, espacial, no texto oral, ocorre pelo aproveitamento do contexto físico em que se acham os envolvidos na interação. O aluno não conseguiu construir referências necessárias à constituição de ambiência onde tudo ocorre. Quando se refere à escola, não há nenhum trabalho descritivo detalhado que pudesse situar o seu leitor (**... estava num lugar da escola com pedrinhas que machucavam.**). Esse dado remete ao ambiente físico, típico da oralidade, não há necessidade de prestar informações, porque os interlocutores se situam no mesmo espaço e tempo. Nessa construção, no primeiro momento da leitura, surge uma dúvida: ele carregava as pedrinhas ou elas eram parte do espaço escolar – pátio? Somente com a ocorrência do acidente, desfaz-se isso, o ferimento dos joelhos é resultado da sua queda sobre as pedras.

O mesmo ocorre com a constituição dos personagens. No texto oral, os recursos corporais, gestos, expressão fisionômica auxiliam na configuração das pessoas e dos tópicos. É a interação face a face. Não há necessidade de apresentar características físicas e emocionais dos envolvidos na situação em curso. Tudo é vivenciado. No texto escrito, todo esse processo exige uma elaboração, uma construção dessas características por meio de uma linguagem mais elaborada. Além disso, há os marcadores conversacionais, principalmente, as pausas, que orientam a organização do texto, estabelecem uma sequência e permitem a mudança de turnos.

Essa dúvida gerada pela ausência de detalhes que situariam melhor o leitor no texto escrito seria imediatamente esclarecida, mediante a uma interferência do interlocutor,

solicitando alguma explicação na interação oral. Essa justaposição de ideias no texto escrito, sem desenvolvimento, com poucos sinais de pontuação, é consequência de uma transposição do contexto de fala. Os personagens entram na história de forma simultânea a uma marcação temporal (**era carnaval e os dois meninos pegaram as linhas que colocavam na decoração**). A partir desse momento, a conjunção **E**, marcador conversacional simples, muito frequente na fala, é utilizada para estabelecer a coesão de uma sequência de ações, recurso típico de textos orais.

Para o aluno, a perspectiva de que o leitor é alguém idealizado, que está fora do contato imediato está distante da sua percepção, pois escreve pensando no seu leitor real: o professor. Escreve com o intuito de corresponder às solicitações e às orientações do professor. Por isso, o texto apresenta nitidamente a formulação de um acontecimento relatado no face a face, tendo a participação imediata do outro, no imediatismo, em circunstâncias momentâneas com mudanças de tópicos e as quebras de turnos. A ausência de parágrafos e de certos sinais de pontuação revela o desconhecimento de recursos da escrita. Como esse procedimento requer uma aprendizagem institucionalizada e o aluno ainda não tem esse domínio, formula e organiza seu texto com os recursos do texto oral.

Há realizações linguísticas reveladoras do domínio da escrita: a utilização do pronome relativo como elemento coesivo e mais ainda, a concordância verbal realizada pelo aluno (**... estava num lugar da escola com pedrinhas que machucavam**). Consegue, perfeitamente, concordar o verbo com o antecedente do pronome relativo, um processo que exige um domínio do funcionamento da língua. É interessante observar a oscilação do aluno no uso do verbo **estar**. Na abertura, apareceu a forma legitimada pela escrita – estava (Eu no 3º ano **estava** num lugar da escola...); no momento da emoção, a forma usada foi tava (**eu tava no meio [...] meu joelho tava sangrando...**). Analisando esses dados, concluímos que esse aluno ainda traz para sua narrativa escrita recursos da formulação do texto oral, mas utiliza algumas construções sintáticas próprias da escrita. Esse fato demonstra que ele já percebe que há diferenças na elaboração do pensamento nas duas modalidades e apresenta uma familiaridade maior com textos escritos, mas ainda não adquiriu conhecimentos necessários para a formulação textual da escrita.

O próximo texto apresenta uma estruturação mista. Há a parte formal da estrutura da narrativa escrita, mas permeada de recursos expressivos da oralidade.

Texto nº 2: O pula-pula

Em um belo dia num aniversario tinha um pula-pula montado na minha chacara ai eu fui o primeiro a pular no pula-pula eu estava pulando a a minha mãe disse:

– filho pula mais baicho você vai acaba simachucando não pula muito auto depois não fala que eu não te avisei ai eu disse:

– a mãe vai trabalha e me deixa queto.

ai depois que eu falei eu di de cara no cano ai a minha mãe disse:

– eu falei eu falei.

ai a minha mãe me socoreu flexissionando a mão e pos gelo e sarou ai apois comesei a pular de vagar e aproveitei a festa e no outro dia eu fiquei com dor de cabesa.

Esse texto não só apresenta formas mais marcadas da oralidade, como também da escrita. O aluno manteve o desenvolvimento das ideias privilegiando os recursos da oralidade, mas demonstrou conhecer os recursos estruturais de ordenação do texto narrativo escrito com discurso direto, respeitando as marcas formais necessárias, principalmente, o uso de parágrafos, travessões e sinais de pontuação. Por outro lado a coesão textual se sustentou em marcadores conversacionais (**ai** eu fui o primeiro...; **ai** eu disse...; **depois** que eu falei...; **ai** apois comesei[...] e aproveitei a festa e no outro dia...).

A marcação temporal que inaugura o texto criou uma expectativa no leitor de que o locutor faria um parágrafo inicial, situando os elementos de sua narrativa (**Em um belo dia...**), mas o que ocorreu foi uma quebra sequencial imediata e nova situação temporal (**num aniversario...**). A partir desse momento, ele encadeou uma sequência de ações, até chegar a um clímax.

As repetições, um dos recursos da oralidade, sustentaram o desenvolvimento dessa narrativa. Marcuschi (2010, p. 79) mostra que as repetições se tornam abundantes na oralidade e sua ocorrência se dá em diferentes níveis: lexicais, sintagmas, orações ou mesmas estruturas, produzindo grande quantidade de estruturas paralelas. Esse recurso tem várias finalidades no texto: possibilita a organização do discurso, mantém a coerência textual, situa de forma organizada os tópicos, tornando as sequências mais compreensíveis. Essa foi a estratégia de manutenção sequencial do assunto utilizada pelo aluno. Na ausência dos recursos linguísticos adequados à escrita, adota os recursos do texto oral, principalmente, no campo lexical e oracional ([...] **tinha um pula-pula montado na minha chácara ai eu fui o primeiro a pular no pula-pula eu estava pulando a a minha mãe disse:**). A coesão referencial que elimina esse processo repetitivo é quase inexistente nesse trabalho.

O autor (2010, p.43) lembra também que os sentidos e as formas de organização linguística dos textos são determinados pelo uso da língua numa situação definida, é sempre

uma prática situada. Para o aluno, a situação é relatar um caso real ou imaginário por escrito para sua sala de aula e para seu professor. Conhecedor do grupo, ele não idealizou um leitor, este já estava pré-determinado em seu pensamento, portanto mobilizou recursos linguísticos da conversação na sua forma autêntica. Houve a manutenção do gênero primário cuja constituição se dá no processo discursivo dialógico, situado.

Em suma, essa produção apresenta, na sua parte formal, a organização de parágrafos e a utilização de travessões marcando o discurso direto, com o mínimo de sinais de pontuação. Já na elaboração e organização dos tópicos, na construção sintática, na coesão, na coerência, no sequenciamento, obedeceu à formulação do texto oral.

O terceiro texto é bem longo, devido a isso, foi escolhido um fragmento representativo de tudo que ocorreu em sua elaboração.

Texto nº 3: Memórias minhas

Era uma vez uma vez eu e minha irma estava brincando com joão teimoso. Ela tinha um rosa e eu verde conteseu que ele não queria deitar no chão o minha irma ficou com raiva e ela bateu devagar e depois ela metel o pe nele e ela foi jogada pro sofa. E quem tinha dado foi minha avo ela vio assombração escutou aguém assistindo TV cando chego la a tv tava ligada e ela desligo cando ela chego no quarto ela ovio a tv e depois ovio barulho la na cozinha e foi olhar e não era nada pegou abrio a geladeira e foi comer mandioca leite acucar foi pra sala ovio no quarto um barulho e vio que eu e a eduarda estava bem. acordo a gente e mando a gente arrumar e eu perguntei porque minha vo falo fecha o bivo e vem logo...

A abertura textual “era uma vez” é um indício de que a aluna já teve contato com textos fantásticos, originários da tradição oral, criou o interdiscurso, mas essa escolha não se incorporou ao texto, realizou um truncamento característico da fala, isolando-o do contexto seguinte. Como a sua proposta foi relatar fatos ocorridos no transcurso da vida, essa marcação temporal que remete a uma época indefinida, não situou nada, percebeu que precisava de outra referência temporal (**Era uma vez uma vez eu e minha irma...**). Provavelmente, não sabe em que contexto seria mais adequado o seu emprego.

A formulação do texto apresentou características marcantes da oralidade, os tópicos se ligam por meio de marcadores conversacionais, predominantemente, a conjunção **E (... minha irma ficou com raiva e ela bateu devagar e depois ela metel o pe nele e ela foi jogada pro sofa. E quem tinha dado foi a minha avo...)**. Na interação oral, é comum a ausência de complementos verbais, pois o contexto já define o sentido do verbo, o interlocutor aproveita a fala do outro e se interpõe economizando palavras. Em vários momentos da narrativa escrita,

esse procedimento foi usado, como nestas situações: ... **ela bateu devagar; E quem tinha dado foi a minha avo; e ela desligo [...]**.

Seu sequenciamento é construído no passo a passo, no momento, como ocorre na fala. Não há um planejamento das ideias, sem uma coesão entre os diferentes acontecimentos de sua vida, esses são inseridos sem uma situação definida. O leitor sente dificuldade para compreender o texto. Como produção escrita, o texto não propiciou a função mais importante da língua, segundo Marcuschi (2008, p.67), a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam. Esse fato comprometeu a coerência do texto. Cada acontecimento surge como um fragmento à parte. De acordo com o autor (2008, p. 121), a coerência resulta do processo interpretativo, constitui uma relação de sentidos, possibilita a sua continuidade e a ligação dos próprios tópicos discursivos. No texto oral, a mudança de tópicos é ocasionada pelo encerramento da fala de um dos envolvidos na conversação, por uma pausa ou por uma quebra de tópicos provocada pelo interlocutor. A aluna aplicou esse procedimento em seu texto, ocorreram mudanças de tópicos sucessivamente, sem nenhuma coesão e desenvolvimento adequado ao texto escrito. A ausência de pontuação, a repetição do pronome ela e a passagem brusca de um momento a outro, criando, inclusive, digressões tão comuns na fala, constituíram obstáculos para o entendimento dos fatos, como pode ser percebido neste fragmento: **E quem tinha dado foi minha avo ela viu assombração escutou alguém assistindo TV cando chego lá a tv tava ligada e ela desligo cando ela chego no quarto ela ovio a tv e depois foi la sentar que já tinha perdido o sono depois ovio barulho la na cozinha [...]**. É o processo de produção muito semelhante ao que Geraldi chamou de “um fato puxa outro” (nomeação adotada por Franchi, 1984 apud Geraldi, 2013, p.176). Há um acúmulo de fatos sequenciados, sem nenhum desenvolvimento.

Ao término dessas análises, observam-se traços marcantes da oralidade nas produções escritas. Os alunos mobilizam recursos de formulação textual muito mais oral do que escrita. Os indícios de oralidade se fazem presentes com intensidade. Ao observar o processo de estruturação do texto em um bloco único, condensando várias ideias não desenvolvidas, nem muito coesas entre si, já remete ao texto oral. Neste, a permuta de tópicos é rápida, instantânea, obedecendo ao dinamismo instaurado pelos interlocutores dentro de um mesmo contexto.

Outro indício de oralidade são as constantes repetições de palavras e estruturas parafrásticas presentes nas narrativas escritas. Esse recurso representa, no texto oral, formas de organização do discurso, de construção da coerência das ideias em desenvolvimento, da ordenação dos tópicos, tornando as sequências mais compreensíveis. Como o aluno ainda não

tem o domínio e as estratégias de desenvolvimento e sequenciação da produção escrita, usa todos esses recursos da fala. As coesões referencial e sequencial quase não aparecem na maior parte dos textos, são substituídas pelo processo de repetição. Os marcadores conversacionais do texto oral acabam tornando-se o elemento coesivo mais frequente da produção escrita, principalmente as conjunções *E* e *Então* e o advérbio *Aí*.

A ausência de informações para situar melhor o leitor, descrevendo, orientando a passagem de um tópico a outro é outro indício de oralidade nas produções. Numa conversação, os interlocutores utilizam gestos, entonação, expressão fisionômica, elementos do contexto, etc., estabelecendo até uma economia de vocábulo. O aluno não percebe que esses elementos usados na fala, passam por um processo de elaboração linguística, demandam uma construção por meio de palavras na produção escrita.

Em suma, esses traços analisados nos três textos estão presentes na maior parte das produções dos alunos da turma. Revelam o quanto são mobilizados recursos da oralidade na construção de narrativas escritas. Em muitos textos, há a predominância dos recursos de formulação do texto oral; em outros, há um certo equilíbrio entre as duas formulações textuais, como foi visto no texto nº 2. Em pouquíssimos textos, prevalecem as características das narrativas escritas. É muito forte a ligação que os alunos estabelecem entre as produções textuais nas duas modalidades. O sequenciamento, a coesão textual, a escolha lexical e a estruturação formal acabam permeando as duas formulações textuais, com uma semelhança muito acentuada entre elas.

Observando esses dados, percebe-se que esses alunos possuem uma vivência mais ligada à oralidade do que a escrita. Essa escola, nos anos iniciais de sua criação, recebia alunos advindos de famílias bastante pobres e trabalhadores de canaviais. Depois essa clientela foi se modificando com o próprio desenvolvimento do bairro. Devido ao bom trabalho realizado por essa unidade escolar, a procura de vagas se intensificou e atraía alunos de outros bairros. Essa fase teve uma longa duração. Devido à aposentadoria da maioria dos professores fundadores e às medidas políticas inadequadas, levaram a escola a um retrocesso: foi aos poucos perdendo a qualidade de seu trabalho e alunos. Atualmente, recebe crianças e adolescentes oriundos da periferia e dos conjuntos habitacionais do entorno.

Os alunos que participaram das práticas dessa pesquisa, na sua maioria, são de famílias pobres, alguns são de classe média. Não trazem em si uma vivência com a escrita. O contato com a linguagem escrita quase sempre ocorre no espaço escolar. É interessante observar que a maioria são filhos de pais muito jovens.

4. UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES EM DUAS ETAPAS

As atividades de intervenção (cujo percurso e resultados serão analisados nos capítulos seguintes) foram divididas em duas etapas. Para concretizá-las, foi escolhida uma turma de sexto ano do EFII de uma escola pública da rede municipal de Uberaba/MG, constituída de trinta e dois alunos. Quando as atividades foram iniciadas, estavam presentes vinte e nove.

Na produção inicial da primeira etapa, foram recolhidos vinte e sete textos. Destes, foram selecionados três para compor os indícios de oralidade na produção escrita, analisados no terceiro capítulo. Para proceder à sua escolha, foram levados em conta três critérios: a combinação de elementos da oralidade e da escrita, mas sem o domínio formal da estruturação do texto escrito; domínio da estruturação formal do texto escrito; a predominância da oralidade na produção escrita, destituída de estruturação formal do texto escrito. Em seguida, foram escolhidos três textos orais e escritos para compor as análises comparativas, obedecendo aos mesmos critérios de escolha. Finalizando esse processo da primeira etapa com a análise das reescritas desses três textos escritos.

Na produção da segunda etapa, com uma frequência semelhante à primeira, foram recolhidos vinte e nove textos, destes foram retirados três e suas respectivas reescritas pertencentes aos mesmos alunos que constituíram as análises comparativas da primeira etapa. Cabe uma ressalva: uma das alunas não pôde realizar a reescrita de sua produção final, ausentou-se das aulas por problemas de saúde. Além desses, foram analisadas também as reescritas finais dos três alunos que compuseram a base indiciária.

Como vínhamos trabalhando com nonos anos e a proposta da pesquisa foi analisar a ligação entre oralidade e escrita em textos de alunos que estavam iniciando o EFII, assumimos, semanalmente, duas aulas geminadas de um sexto ano, integrando essas aulas com a programação da professora regente. O primeiro contato com a turma se deu de forma mais espontânea, como já foi dito anteriormente, aproveitando o momento vivenciado pelos alunos: a semana de atividades ligadas às comemorações folclóricas. O objetivo principal desse primeiro contato era a constatação do potencial linguístico dos alunos tanto no nível da oralidade como da escrita.

Através dos dados elencados, esquematizou-se uma sequência de atividades de A1, preparando os alunos para conseguirem a realização da reescrita da primeira produção de texto. A primeira sequência de atividades iniciou-se com a presença de vinte e nove alunos. Durante o desenvolvimento das práticas, o número de participantes oscilava entre vinte a

vinte e nove. Raramente, conseguia trabalhar com a turma toda, a infreqüência na escola estava bem acentuada.

Nas produções da primeira etapa, foram realizados dois tipos de análise: a primeira constitutiva dos indícios da base metodológica; a segunda caracterizou e comparou o texto oral e o escrito, seguida da análise das respectivas reescritas. Para cada uma, foram selecionados três textos. Na sequência, foram analisados também os resultados de três retextualizações⁵ e duas reescritas⁶ de cada trecho escolhido (foram cinco trechos). Essas análises demonstram o nível de aproveitamento dos alunos. Finalizou essa etapa com a análise da reescrita dos textos do segundo grupo.

A primeira sequência de atividades serviu de base para a realização da segunda. Esta apresentou um enfoque mais criativo, trazendo a tradição oral como base instigadora do imaginário, propiciando a criação. Os textos produzidos nessa etapa vieram demonstrar quais problemas da fase anterior foram resolvidos ou minimizados e até quando a cultura oral fundada na tradição estimulou o poder criativo do aluno.

A segunda etapa se desenvolveu, aproximadamente, em dois meses com foco mais direcionado à criatividade e análise de textos, envolvendo narrativas da tradição oral com enfoques diferenciados sobre o mesmo assunto. Participaram dela o mesmo número de alunos da anterior (oscilação entre vinte a vinte e nove alunos). Nessa etapa, não houve a produção de texto oral, como na primeira. O trabalho com a oralidade se voltou para participação constante dos alunos, dando-lhes oportunidade de se manifestarem, argumentando e explicando o que percebiam. A oralidade, como já foi dito, entrou como suporte criativo para a criação de narrativas escritas. As atividades serviram para aprofundar os estudos iniciados no primeiro módulo e oferecer ao aluno uma base consistente de conteúdo para ele “ter o que dizer” em seu texto.

4.1 Primeira sequência de atividades: realização e análises

Quando se deu início aos trabalhos, os alunos estavam realizando atividades com lendas e brincadeiras populares. Não conhecíamos a turma, foi o primeiro contato. Havia

⁵ - Segundo Marcuschi (2010), a **retextualização** é o processo de transformação do texto oral em escrito. Inicialmente, faz-se a transcrição do texto oral e, em seguida, transforma-o em texto escrito, fazendo as adequações necessárias.

⁶ - **Reescrita** é um termo utilizado por Geraldi (2012), ao trabalhar com a Al. A partir de uma produção textual do aluno, o professor seleciona aspectos linguísticos e de construção do próprio texto para trabalhar com o aluno. Feito esse trabalho, o texto é devolvido ao aluno para proceder à sua reescrita (reconstituição do texto a partir dos conhecimentos adquiridos).

necessidade, pois, de fazer um perfil dos recursos expressivos tanto na produção de narrativas orais como na escrita. A proposta inicial foi bem espontânea, intitulada **Palavra puxa história** (trabalho com palavras geradoras). Os alunos receberam uma lista de palavras, quase todas ligadas aos assuntos com os quais estavam trabalhando (lua, guaraná, bolinhas de sabão, milho, sabugo, cobra-cega, mula-sem-cabeça, pula-pula, dentre outras). Cada um deveria escolher uma palavra dessa lista, que lhe trouxesse à memória um caso verdadeiro ou imaginário para ser relatado oralmente. Antes de iniciar os relatos, a turma foi alertada para ficar atenta, pois, na aula seguinte, iriam escolher um ou mais casos ouvidos, transformando-os em uma nova história, mas escrita. Com o intuito de incentivar os alunos a produzirem suas narrativas orais, foi apresentado por nós o relato de um caso real decorrente de uma brincadeira de cabra-cega. A partir daí os alunos foram convidados a contar seus casos (gravados para posterior análise). Dos vinte e nove alunos presentes, somente sete não quiseram relatar nada. Não houve obrigatoriedade, a intenção foi mesmo deixar o aluno menos tenso e mais envolvido com a atividade.

Na segunda aula, como já era do conhecimento de todos, realizaram a produção do texto escrito, tendo como suporte motivador os casos ouvidos na aula anterior. Receberam duas sugestões de trabalho: poderiam recontar o próprio caso ou combinar mais de um numa mesma história. Após a produção, os alunos que quiseram procederam à leitura dos textos para turma.

Essa produção foi recolhida para ser analisada e, a partir dessa análise, estabelecer uma relação entre a produção oral e escrita, identificar os recursos linguísticos e coesivos, o sequenciamento, a estruturação do texto escrito, extensão e as vozes presentes em ambos. Constatar até quando o aluno percebe as diferenças de formulação das duas modalidades.

Como as aulas aconteciam uma vez por semana, sempre geminadas, na semana seguinte, as atividades pedagógicas foram retomadas analisando com os alunos as produções realizadas anteriormente. Eles apresentaram as diferenças percebidas entre os textos relatados oralmente e a leitura das produções escritas. Alguns elencaram algumas diferenças, outros consideraram os textos muito semelhantes. Até então os alunos estavam comparando as produções através da percepção auditiva.

Depois disso, receberam um dos textos orais digitado (com omissão do autor e alguns esclarecimentos sobre a digitação do texto – reprodução da fala). Na verdade, foi apresentada uma transcrição do texto oral com um mínimo de retextualização, pois foram usados alguns sinais de pontuação para adaptar às condições da turma. Com ele, foi entregue um texto escrito extraído do livro de Fernando Sabino *Dois Romances de Amor*. A finalidade dessa

atividade, através da comparação dos dois textos, foi levar o aluno a perceber como os mesmos recursos da língua são mobilizados diferentemente em situação de uso tanto na produção oral como na escrita. Além disso, foram observados os elementos que definem a estrutura de um texto e de outro. A atividade foi direcionada por perguntas, oralmente, para auxiliar a turma na comparação de ambos. O primeiro momento se centrou na caracterização de cada texto individualmente. A seguir, o aluno foi questionado sobre a construção do diálogo no texto de Fernando Sabino, sobre os recursos utilizados pelo autor para constituir o personagem e sua fala, se esses mesmos recursos estavam presentes no texto oral. Isso possibilitou que o aluno percebesse a importância da pontuação, dos travessões e dos parágrafos no texto escrito. Em seguida, foi questionado se o texto oral necessitaria desses mesmos recursos para se organizar. Depois das comparações, fizemos uma síntese sobre as características de ambos, principalmente no seu processo de formulação.

Logo após, a sala se organizou em duplas. Os alunos começaram a vivenciar a experiência bem simples de retextualização do texto oral. Ao finalizar a tarefa, alguns textos foram apresentados para a turma. Acharam estranho, pois nenhum ficou igual ao outro. Como fixação e retorno a essa etapa, foi realizada uma retextualização coletiva. Isso foi feito mais para o aluno perceber que recursos extralinguísticos e prosódicos se transformam em narração ou descrição, criando a ambiência, a caracterização de espaços e personagens, até mesmo definindo ações importantes do texto escrito, pois na maioria dos textos retextualizados, faltou esse aproveitamento.

Depois de avaliadas as produções e da diferenciação das modalidades oral e escrita, começamos com atividades linguísticas. Como muitos textos apresentaram problemas na sequenciação e desenvolvimento de ideias, foram selecionadas algumas partes de textos dos próprios alunos para fazer um trabalho de reorganização e ampliação das ideias, sem eliminar a intencionalidade inicial do colega, um misto de retextualização com reescrita. Inicialmente, foi realizada a reescrita de um texto com a colaboração da turma, adotando o procedimento feito por Geraldi (2013, p.176 - 78). Ao analisar a produção textual de um aluno de 4º ano que apresentou uma estruturação do tipo “um fato puxa o outro” (nomeação adotada por Franchi, 1984 apud Geraldi, 2013, p.176), o autor propõe dialogar com cada fato apresentado pelo aluno. Através desse diálogo, os fatos começam a se desenvolver. O trabalho do autor foi mostrar que, por trás desse sequenciamento não desenvolvido, existe um texto. Adotamos, então, esse procedimento como estratégia para promover o desenvolvimento dos textos em processo de reescrita. Como os alunos utilizaram a formulação textual da oralidade na produção escrita, foi frequente o recurso de *um fato puxa o outro*. Para entender melhor essa

estratégia, tomamos como exemplo um trecho do diálogo que o autor travou com o texto do aluno:

- a) Eu acordei: por que dormimos? Que sonhos e pesadelos a noite trouxe? Ao acordar, que imaginamos do dia a construir?
- b) fui escovar os dentes: que pasta você usou? qual o gosto? Desde quando escovamos os dentes e para que os escovamos? O gosto ruim na boca, por que se forma? (GERALDI, 2013, p.176).

Esse procedimento foi adotado para o aluno perceber que, ao produzir um texto escrito, não basta sequenciar fatos sem nenhum desenvolvimento. Há necessidade de criar uma ambiência, um desenvolvimento em torno de cada fato e ainda estabelecer uma ligação adequada entre eles. Com isso, estávamos trabalhando, indiretamente, com a paragrafação, o desenvolvimento textual e a coesão, sem nenhuma teoria explícita.

Como foi dito acima, o primeiro momento da reescrita se deu de forma coletiva. Tomamos um trecho pequeno de um texto produzido pela turma. Iniciamos a primeira pergunta sobre o primeiro fato, solicitando ao aluno a resposta. Se esta viesse em forma de uma única palavra, lhe pedíamos que construísse, pelo menos, uma frase como sugestão imediata, ela era registrada num canto da lousa. Esgotadas as perguntas, passamos a organizar o parágrafo. Já o segundo fato ficou na responsabilidade dos alunos de sugerir as perguntas e possíveis respostas. Como o exemplo escolhido possuía três fatos não desenvolvidos, conseguimos construir um texto de três parágrafos não muito longos. Essa atividade levou o aluno a se posicionar como locutor e ao mesmo tempo leitor. Foi solicitado que questionasse cada informação do próprio texto. É o diálogo sugerido por Geraldi (2013, p.176), citado anteriormente.

Após essa demonstração, as duplas iniciaram o trabalho. Houve um envolvimento intenso dos alunos em realizá-las. Apresentaram muitas dificuldades, é verdade, sempre chamando o professor para verificar se estavam indo bem. Só conseguiram concluí-las em duas semanas, por dois motivos: as dificuldades apresentadas e alunos faltosos que acabaram retendo o desenvolvimento dos trabalhos. A interação entre os alunos, buscando respostas e soluções para os próprios textos, promoveu em sala de aula uma construção coletiva, através da atuação responsiva, novas ideias surgiram para o desenvolvimento dos textos. Interessante que, a cada nova dificuldade nas aulas subsequentes, havia sempre o pedido de socorro: “não posso trabalhar com o colega, é mais fácil!” Essas atividades, apesar de exigirem muito da turma, levaram os alunos a lidar com os recursos da língua como uma construção de sentido, a perceberem que o texto escrito cobra uma elaboração diferenciada da fala. Notaram também

que, em certas situações de escrita, os recursos da fala podem estar presentes. Após o término das atividades, algumas duplas foram convidadas a ler as transformações textuais conseguidas.

Antes de devolver os textos para a reescrita definitiva, foi necessário trabalhar com algumas questões ortográficas e com a pontuação, pois muitos alunos apresentaram dificuldades ortográficas ligadas a fenômenos fonológicos ou à falta de domínio da convenção ortográfica, muito natural pelo próprio processo de aprendizagem em que se encontram. Foram elaborados exercícios para relacionar a pronúncia com determinados registros gráficos, os mais recorrentes.

A pontuação é quase inexistente para a maioria deles. Nos textos, aparecem de dois a três pontos e a vírgula de forma alguma. Os alunos que usam algum sinal de pontuação, aplicam o ponto para qualquer tipo frasal, até mesmo nas interrogações. Essas atividades se dividiram em três momentos. Inicialmente, a turma recebeu um trecho bem curto do livro *A outra perna de Saci* de Ângelo Machado (2001), mas bem significativo quanto o uso da vírgula. Antes de iniciar qualquer análise, o texto foi lido oralmente pelo professor. Em seguida, um aluno o leu também. Após a leitura oral, fizemos uma experiência, pedindo que os alunos retirassem os sinais de pontuação do texto e realizassem nova leitura oral, sem levar em conta as leituras anteriores que respeitaram a pontuação. Com essa proibição, perceberam que o texto estava confuso e difícil de ser lido oralmente. Foi a partir desse ponto que iniciamos o estudo da pontuação no texto. Basicamente, o autor trabalhou com três casos de uso da vírgula (separação de elementos de uma enumeração, deslocamento de termos da oração com omissão do verbo e separação de orações explicativas), ponto frasal e ponto parágrafo. O trecho foi escolhido para que o aluno percebesse que, em dados momentos, o uso da vírgula é opcional e não perturba a organização do texto, mas, às vezes, pode alterar a significação. O autor iniciou os dois parágrafos com uma referência espacial (Da Amazônia vieram [...] Do Nordeste vieram) e não as separou por vírgula, mas já na segunda frase do segundo parágrafo aparece o mesmo deslocamento e a vírgula foi usada (Da mata Atlântica, a caipora...). Os alunos foram questionados sobre isso. Eles não notaram que, na terceira frase, ocorreu a elipse do verbo e por isso, a vírgula foi obrigatória para evitar a repetição da palavra que estava muito próxima da outra.

No segundo momento, os alunos receberam outro texto, inserindo o discurso direto, a presença de interrogações e dois pontos. Só que, no último parágrafo, fizemos uma desconstrução do texto original, aplicando a repetição de palavras e trocando as vírgulas pelo ponto frasal (– **Vou espantar cavalos. Vou abrir as porteiras da fazenda para o gado**

comer a horta. Vou soltar os porcos. Vou quebrar os ovos do galinheiro). Depois de ler o texto oralmente, eles opinaram sobre os sinais de pontuação e a construção final do texto. Após ouvi-los, pedimos que melhorassem esse final, eliminando as repetições e transformando-o em uma única frase. A perspectiva era de vê-los aplicar as vírgulas, fazendo uma analogia com a enumeração de elementos do primeiro texto. Praticamente, todos os alunos conseguiram resolver a questão. Finalizamos essa parte, comparando as duas elaborações.

Para encerrar o estudo da pontuação, foram destacados três trechos dos textos da turma. A proposta de trabalho foi a mesma da atividade anterior: deveriam eliminar as repetições e usar as vírgulas. Feita a correção, analisamos os resultados. Eles perceberam que, em alguns momentos, precisavam fazer alguns ajustes linguísticos, eliminando palavras repetidas e criando elementos de coesão.

Como os problemas ortográficos são amplos e diversificados, destacamos os mais relevantes para a significação dos textos. Aqueles que, realmente, trouxeram complicação para a interpretação; muitos casos foram comentados, como por exemplo, não puxar a perninha da letra *A*. As atividades não foram centradas em regras ortográficas explícitas, os alunos receberam trechos de textos ou pequenas frases constituídas em pares para favorecer a comparação e perceberem que muitas palavras ditas da mesma forma, ganham significação e registros diferentes. Como a atividade foi feita em conjunto, fomos contextualizando as frases para definir uma situação de uso. Os casos selecionados foram a troca da letra *U* pela *L* e *E* pela *I* nos finais de verbos, principalmente; o emprego de *Mais/Mas, A Gente/Agente*.

Para finalizar a primeira etapa, os alunos receberam um quadro com a significação dos códigos utilizados na análise de seus textos. Explicamos detalhadamente o que significava cada marca. Não havendo mais dúvida, os textos foram entregues para procederem à reescrita dos mesmos. Como era a primeira vez que recebiam o texto codificado e precisavam reconstruí-lo, tiveram certa dificuldade, mas logo entraram na dinâmica do processo. Foi reavivado o recurso de dialogar com o próprio texto para promover ambiência e desenvolvimento, usado na primeira atividade de reescrita. Esse momento foi de extrema importância, pois o aluno questionava o tempo todo; realmente, refletia sobre o uso da língua.

Essa etapa constituiu a base para a última produção para que o aluno pudesse, ao elaborá-la, usar elementos adequados à estruturação do texto escrito. Nas práticas de retextualização, a preocupação maior foi com a construção sintática, buscando conectivos adequados. De forma ainda elementar, houve um trabalho com a coesão referencial para eliminar as repetições desnecessárias.

Com as reescritas iniciais, os alunos praticaram as diferentes formas de exprimir uma mesma ideia e como podem ser desenvolvidas. O estudo comparativo de textos serviu para orientar os alunos no processo de ordenação das ideias em parágrafos, no uso dos sinais de pontuação, na construção da linguagem, no uso de travessões e na sequenciação de ideias. Todo esse trabalho foi feito com o objetivo de melhorar as condições de produção dos alunos.

4.2 Condição inicial das produções

A análise dos dados aborda os dois momentos da atividade, estabelecendo uma comparação de dados para perceber o quanto a oralidade se faz presente na produção de narrativas escritas e se, na sua amplitude, é portadora de uma tradição cultural que, servindo-se de suporte para a criação, é capaz de ativar o imaginário e favorecer a aprendizagem do aluno. Os aspectos analisados nas duas etapas foram: a correlação dos recursos linguísticos das duas modalidades; a identificação dos recursos coesivos presentes nos textos orais e escritos; a verificação do processo de sequenciação de ideias nas produções escritas e orais; a identificação das diferentes vozes presentes nas narrativas orais e escritas e a estruturação da narrativa escrita e o papel da oralidade nessa estruturação.

A proposta inicial foi uma produção oral a partir de uma palavra que trouxesse à memória um caso ligado ao imaginário ou associado ao real, desencadeando, logo a seguir, uma narrativa escrita. Mesmo a pesquisa não se preocupando com o dado quantitativo, seria relevante, neste primeiro momento, quantificar a escolha do aluno com relação às sugestões dadas.

A primeira coluna do quadro abaixo representa as três sugestões que foram oferecidas aos alunos. Poderiam buscar o assunto no imaginário, em fatos reais ou misturar os dois (imaginário e real). A segunda coluna revela o número de alunos que participaram, situando-os de acordo com sua escolha. A terceira coluna *Assuntos* situa a temática de preferência dos alunos, sintetizada em brincadeiras, contos fantásticos e cotidiano. Os textos escolhidos para as análises durante a pesquisa ilustram a escolha dos alunos.

POSICIONAMENTO ESCOLHIDO	NÚMERO DE ALUNOS	ASSUNTOS		
		Brincadeiras	Contos fantásticos	Cotidiano
Busca do imaginário	7	0	7	0
Busca do fato real	16	7	0	9
Associação do imaginário e do real	4	0	0	4

Tabela 1: Escolha do assunto

Após essa produção, foi feita uma análise comparativa entre a narrativa oral e escrita. O primeiro item observado foi a sequenciação de ideias. Alguns alunos sequenciaram bem nas duas modalidades, mas muitos fizeram-na de uma forma confusa. Percebe-se uma sequência, mas não bem estruturada. É relevante destacar que nem sempre houve uma correspondência entre as duas modalidades: alunos que sequenciaram bem o texto oral, não conseguiram repetir o feito na produção escrita. Já os alunos que apresentaram um domínio da estruturação do texto escrito também o fizeram na produção oral.

Foram observados também os elementos coesivos. Eles estavam presentes nas duas modalidades, só que, na narrativa escrita, os alunos mobilizaram os mesmos recursos utilizados na produção oral. Em algumas produções, havia um misto de elementos coesivos da oralidade com os da escrita. Essa situação foi registrada em poucos textos.

Outro aspecto observado nos textos foi o uso de diferentes vozes do discurso. Nas produções escritas, elas apareceram de forma acentuada, foi registrada a presença do discurso direto e indireto, mas ambos receberam a mesma estruturação. Poucos alunos fizeram uso de parágrafos e travessões para representar o diálogo.

A formulação textual não se diversificou muito. De uma maneira geral, os alunos reproduziram no texto escrito os mesmos recursos do oral. Trouxeram para a escrita os marcadores conversacionais, as repetições, os truncamentos, frases parafrásticas como base coesiva e manutenção do desenvolvimento. Como este se constituiu através de fatos cumulativos, os textos apresentaram uma extensão reduzida, com finalização repentina.

Depois desses dados gerais de análise, torna-se necessário destacar alguns códigos utilizados na transcrição dos textos orais para resguardar características importantes do seu processo de realização, não há, pois, uma correspondência exata entre os sons pronunciados com seu registro escrito, utiliza-se a formatação escrita, seguindo a grafia padrão e preservam-

se dados possíveis do contexto de realização. Marcuschi (2010, p.52) alerta que toda transcrição é uma adaptação, porque sempre há perdas. Segue abaixo tabela adaptada com os sinais usados nas transcrições feitas dos textos orais:

Situação	Código convencionado
Indicativo de pausa	...
Hipótese do que ouvi	(Hipótese)
Não percepção da palavra ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((sorriso))
Truncamento, interrupção discursiva	/
Alongamento da vogal ou consoante	: ou : : (mais longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas
Silabação ou fala pausada	- - (pa-la-vra)
Aspas	Discurso direto

Tabela 2: Códigos de transcrição⁷

4.3 Comparação das produções iniciais: oral e escrita

O primeiro momento das análises está voltado à fase inicial, envolvendo a produção de narrativas orais e escritas. Como já foi relatado, o início dessa primeira etapa aconteceu de forma mais espontânea, estabelecendo uma relação direta de construção textual oral e escrita. Foram escolhidas três produções, seguindo os mesmos critérios estabelecidos para a base indiciária. Essas análises vêm confirmar o que foi dito anteriormente, em termos gerais, sobre as condições iniciais das produções nas duas modalidades. Cada subdivisão está dedicada às produções de um único aluno.

4.3.1 Comparação dos textos da primeira aluna

O primeiro texto a ser analisado é representativo de uma aluna que não encontrou muita dificuldade em produzir as duas modalidades. Ela aproveitou informações da tradição oral na construção de seu texto, diferenciando bem a formulação de cada um.

⁷ - http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58.

Texto Oral: Mula sem cabeça
<p>1-Eu tinha quatro anos de idade quando estudava numa escolinha 2- e : : do nada assim ((gestos)) 3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr 4- correu...correu...correu... correu. ((com gestos)) 5- todo mundo...gente chorando...chorando... 6-aí fui perguntar o que que era 7- aí as meninas: : tem mula sem cabeça lá embaixo... 8- porque era em cima e embaixo né? 9-aí todo mundo começou a correr... correr... correr... 10- aí no recreio assim....((gestos)) acabou o recreio 11- todo mundo foi pra sala... 12- a professora falou assim....que era mentira 13- a gente chorando...chorando...chorando... 14- e todo mundo acreditava que era verdade mas não era 15- e aí nós foi embora 16- noutro dia todo mundo começou a correr de novo 17-falando que ia aparecer a mula sem cabeça 18- e foi assim até : : o povo saber que não era</p>

Quadro 1: Mula sem cabeça

Texto escrito: Mula sem cabeça
<p>1- Eu era pequena tinha apenas uns 5 anos de idade, morava em Rondonia. 2-E estudava em uma escolinha que era muito grande. 3-Em cima era as salas, refeitório e banheiro. 4-Só que não tinha espaço para ninguém brincar lá. 5- Por isso todo mundo ia brincar lá em baixo que não tinha nada, apenas terra. 6- Um dia eu estava na parte de cima e vi que todos que estava em baixo começou a correr para cima. 7- Eu fui perguntar o que havia acontecido. 8- E me falaram que viu a mula sem cabeça. 9- E eu acreditei pois quase todos estava chorando, gritando, apavorados. 10- Mas o recreio acabou e todos foram para a sala. 11-As professoras falou que não existia mula sem cabeça, alguns acreditou outros não. 12- Mas eu ficava na dúvida. 13- a aula acabou, e eu fui para casa. 14- Chegando lá minha mãe falou que não existia. 15- Eu acreditei e nunca mais aquilo me incomodou pois era um lendo.</p>

Quadro 1.1: texto escrito: Mula sem cabeça

Observando o texto oral, percebe-se que ele traz os recursos linguísticos que o caracterizam. Marcuschi (2007, p. 19) destacou que a oralidade, no seu processo de formulação, se caracteriza por marcadores conversacionais, por repetições, enunciados que se iniciam e não se concluem, as pausas, as hesitações, tudo decorre do fato de ser construído através da interação imediata, em plena integração com o espaço de ocorrência.

Analisando o texto oral da aluna, percebe-se que todos esses elementos estão presentes. Na linha 2, surge uma construção típica da oralidade, ela inicia um tópico complementado por um gesto, dando a sensação de que algo entraria em cena, mas, imediatamente, é abandonado, em função de uma referência temporal (**2- e : : do nada assim**

((gestos)) **3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr**). A repetição lexical e até mesmo de construções sintáticas, muitas vezes seguidas de pausas, são recursos usados para convencer os interlocutores sobre a situação tensa vivenciada pelo personagem-narrador, são recursos argumentativos (**3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr**; **4- correu...correu...correu... correu.** ((com gestos)); **5- todo mundo...gente chorando...chorando...;** **9-aí todo mundo começou a correr... correr... correr...;****10- aí no recreio assim...((gestos)) acabou o recreio**). Os marcadores conversacionais estão presentes em todo o desenvolvimento do texto, garantindo a sequência coesa dos tópicos (**6-aí fui perguntar o que que era**; **15- e aí nós foi embora**; **7- aí as meninas: :**).

Enquanto o texto oral se constrói no imediatismo da fala, situado no mesmo espaço do interlocutor, participando do mesmo contexto, o texto escrito, na sua formulação, apresenta momentos diferentes para a produção e recepção. O locutor precisa mobilizar recursos linguísticos adequados e que preencham a ausência do contexto físico da fala, levando o leitor a entendê-lo. Marcuschi (2010, p.77 – 87), ao demonstrar como se dá o processo de retextualização, passagem do oral para o escrito, estabelece as diferenças básicas entre a formulação oral e escrita. Através dessa delimitação, é possível definir as diferenças dos textos da aluna e ainda, determinar aspectos indicadores da textualidade escrita.

Como forma de organizar os tópicos e exprimir os aspectos prosódicos, o texto escrito necessita da paragrafação e dos sinais de pontuação. Na observância desses dois recursos, nota-se que a aluna já possui um bom domínio da pontuação, mas, no que diz respeito à paragrafação, ocorre somente na abertura do texto, linha 1.

Outro aspecto a ser observado é a importância do contexto físico na constituição de sentidos, pois ele se processa juntamente com o interlocutor, no mesmo espaço, é dialógico. Em contrapartida, o texto escrito exige do seu locutor criação de marcas metalinguísticas para fazer a referenciação de ações e verbalização de contextos que são expressos por dêiticos. A aluna passou de uma situação dialógica em que interagiu diretamente com o interlocutor para uma situação aparentemente monológica, pois o efeito responsivo seria retardado, posterior ao ato da escrita. Por isso precisou mobilizar recursos linguísticos para envolver um possível leitor. Mesmo não tendo conhecimento desse processo no momento de sua produção escrita, passou a dialogar com seu texto oral, conduzindo-o a uma retextualização responsiva ao trabalho anterior. Adotou algumas construções ou marcas linguísticas que pressupunham outros leitores, ultrapassando o seu público imediato, professor e colegas da sala de aula.

Marcuschi (2010, p.52-3) afirma que o processo de retextualização já é uma adaptação, uma transformação, definindo uma modalidade. Isso por si só resulta em mudanças consideráveis da forma e substância de expressão e da forma e substância de conteúdo. A retextualização seria uma forma, ainda que bem simples, inicial, preparatória, de caminhar para uma produção que Bakhtin (1979/2015, p. 263) definiu como gêneros secundários, em que o locutor, de posse de um conhecimento, entra num processo monológico de escrita. Os gêneros primários, principalmente o diálogo, podem ser acampados pelos secundários, mas ganham nova configuração, passam a compor um contexto que não é o mesmo de sua origem, perdendo o vínculo da comunicação discursiva imediata.

Ao observar a produção da aluna, nota-se que ela fez esse trânsito discursivo do oral para a escrita, se bem que ainda muito simples. Como já foi dito, ela dialoga com a produção oral, fazendo com que os pontos fragmentados ou redundantes vão dando espaço a uma construção mais clara, definida e explicativa, com uma especificidade – temporal e espacial capaz de se deslocar do contexto imediato de sala de aula, numa relação professor/colegas, e trabalhar com a perspectiva de – um leitor imprevisível, apresentando uma riqueza de detalhes já nas primeiras proposições (1-Eu era pequena tinha **apenas 5 anos de idade, morava em Rondonia.** 2- E estudava em uma escolinha que era muito grande. 3- **Em cima era salas, refeitório e banheiro.** 4- **Só que não tinha espaço para ninguém brinca lá.** [...] 6- **Um dia eu estava na parte de cima** e vi que todos que estava **em baixo** começou a correr **para cima.**) Mesmo produzindo relativamente bem o texto escrito, vê-se ainda uma característica da oralidade no seu trabalho, algumas repetições que poderiam não aparecer, se fizesse uso da coesão referencial, como ocorreu numa única vez – o advérbio circunstancial (locativo) *Lá* substitui o *em cima* (3- **Em cima** era salas, refeitório e banheiro. 4- **Só que não tinha espaço para ninguém brinca lá.**).

Outra construção linguística que demonstra também esse deslocamento em busca de universalizar a sua narrativa em relação à constituição da escrita está no fato de sair do campo lexical “*aí as meninas*” para uma elaboração mais ampla, indeterminada (8- E **me falaram** que viu a mula sem cabeça.). De uma situação mais reduzida e de relacionamento mais próximo, íntimo, a aluna desloca o grupo informante, tornando-o geral.

Os textos não possuem uma única voz do discurso, o personagem-narrador dialoga com outros personagens. Percebem-se aspectos polifônicos na narrativa da aluna. No texto oral, num misto de discurso direto e indireto, há a voz do personagem-narrador integrada ao grupo escolar (7- **aí fui perguntar o que que era**), mas, em dado momento, se volta ao público ouvinte (9- **porque era por cima e embaixo né?**), a voz das meninas (8-**aí as**

meninas : : **tem mula sem cabeça lá embaixo...**), a presença da professora (**13- a professora falou assim... que era mentira**) e finaliza essa sequência de vozes com uma manifestação coletiva, representada na referência *todo mundo* (**18- falando que ia aparecer a mula sem cabeça**). Já no texto escrito, elas se manifestam em forma de discurso indireto, há o questionamento do personagem-narrador sobre o acontecimento no pátio e o interlocutor que recebe uma configuração indeterminada (**7- Eu fui perguntar o que havia acontecido. 8- E me falaram que viu a mula sem cabeça.**). Entram nessa sequência a manifestação das professoras (**11- As professoras falou que não existia mula sem cabeça, ...**) e finalizando o texto, surge a voz materna, a única capaz de convencê-la (**14- chegando la minha mãe falou que no existia. 15- Eu acreditei e...**).

Como são da natureza da oralidade, as redundâncias, fragmentariedade sintática, marcadores, pausas, correções, o texto escrito, por sua vez, cobra uma reorganização sintática, eliminando o que for desnecessário (repetições, truncamentos), na busca de um encadeamento e integração de ideias. Esse trabalho, em parte, ocorreu na produção escrita da aluna, inclusive, utilizou elementos coesivos adequados, sustentando a sequenciação proposta. Há uma clareza maior de ideias do que o texto oral. As conjunções ou locuções conjuntivas estabeleceram relações significativas entre períodos e orações. O uso da locução *Só que* (**4- Só que não tinha...**) explicitou uma ideia adversa à referência espacial precedente. O mesmo ocorreu com a conjunção *Mas* (**10- Mas o recreio acabou [...] 12- Mas eu ficava na dúvida.**); na primeira situação, estabeleceu uma oposição à situação anterior, pois, com o término do recreio, os ânimos se acalmaram e houve o restabelecimento do estado emocional dos alunos; no segundo caso, o sentimento de dúvida se opõe à reação dos demais colegas: um grupo aceitava a existência da mula sem cabeça e outro, não. A conjunção conclusiva *Por isso* (**5- Por isso todo mundo ia brincar la em baixo...**) trouxe uma exclusão do espaço anterior, permitindo como área de lazer somente a parte térrea, em seguida, no mesmo período, surge uma oração de valor explicativo, introduzida pela conjunção *Que* (**5- [...] la em baixo que não tinha nada, apenas terra.**). Além dessa, usou também a conjunção *Pois* com valor explicativo, justificando a sua crença, inicialmente, e a sua descrença em mula sem cabeça (**9- E eu acreditei pois quase todos estava chorando, gritando, apavorados. 15- Eu acreditei e nunca mais aquilo me incomodou pois era uma lenda.**) A conjunção *E* foi usada em algum momento do texto de forma a estabelecer uma soma de ideias (**6- Um dia eu estava na parte de cima e vi que que todos...**), em outras situações, seu uso foi muito semelhante ao texto oral, funcionando mais como um marcador conversacional, próprio da coesão de fala (**8- E me falaram que viu [...] 9- E eu acreditei pois...**).

Outro aspecto linguístico merecedor de análise são as referências espaciais representadas por dêiticos, tais como *lá*, *embaixo*, *em cima* ou circunstanciadores de lugar. Esses recursos foram de grande importância na ordenação espacial, criando o contexto, em que tudo ocorreu (1- [...] morava **em Rondonia**. 2- [...] estudava **em uma escolinha** [...] 3- **Em cima era** [...] 4- [...] para ninguém brinca **lá em baixo** [...] 6- Um dia eu estava **na parte de cima** [...] todos que estava **em baixo**).

Como a concordância verbal e nominal apresentam um caráter redundante na Língua Portuguesa, o falante opta por marcá-la em um dos elementos, fato muito característico das manifestações orais. A aluna demonstrou isso com a concordância verbal, pois o falante marca em sua interlocução a primeira pessoa, a segunda representada pelo *você* e a terceira pessoa do singular em contextos mais livres e familiares. Essa foi sua escolha na maioria dos casos (9-E eu acreditei pois quase **todos estava** chorando, gritando, apavorados. 11-**As professoras falou** que existia mula sem cabeça, e **alguns acreditou** outros não.). Há um outro problema a considerar, a concordância verbal se define por terminações individualizadas, por pessoas gramaticais, é muito mais complexa para o aluno. Apresenta também muitas particularidades de uso, como é o caso do pronome relativo no comando do verbo, exige uma concordância com seu antecedente (6-[...] **todos que estava** em baixo **começou** a correr para cima.). No caso do verbo *começou*, desse exemplo, há o problema do distanciado do seu sujeito *todos*. Considerar que todos os casos de concordância verbal são decorrência da transferência da concordância oral para a escrita, é não perceber a complexidade do assunto para alunos de sexto ano, exige um domínio maior dos mecanismos da língua que ele ainda não possui.

No campo ortográfico, não há nenhuma ocorrência muito relevante a considerar que seja consequência da fala na produção escrita. Os casos que surgiram resultam da duplicidade de registro ortográfico de uma mesma palavra (*embaixo* – advérbio e *em baixo* – adjetivo precedido da preposição *em*)⁸ ou aplicação de uma norma ortográfica já conhecida, em situações diferentes. Provavelmente, é o caso da construção *incomodo-u* (15- [...] nunca mais aquilo me **incomodo-u** pois era uma lenda.), onde aplicou um caso de ênclise, bipartindo a terminação verbal e por outro lado, o surgimento de uma monotongação, o ditongo [ow] deu lugar à vogal [o]. Esse sim, é um fenômeno fonológico interferindo na escrita. É muito frequente também ocorrer apócope [i] na forma verbal de infinito, na fala. Quando a aluna

⁸ Ele ficou embaixo da mesa, até as visitas saírem do refeitório. Costumava sempre falar em baixo tom de voz para atrair a atenção da plateia.

registrou graficamente o verbo desta forma: “para ninguém **brinca** lá”, na linha 4, está trazendo para a ortografia uma realização da oralidade.

Finalizando a análise do texto *Mula sem cabeça*, é necessário observar uma construção que, vista somente à luz da morfossintaxe, estaria incoerente: “Eu estudava em uma **escolinha** que era **muito grande**.” O diminutivo está em oposição ao aumentativo. Na verdade, a aluna estabeleceu dois pontos de vista em relação à escola. Quando usou o diminutivo *escolinha*, revelou o seu lado afetivo e a simbologia de uma escola para crianças muito novas. Ao se referir à escola como *muito grande*, buscou o aspecto físico da escola, buscou dar a dimensão do prédio.

Em suma, esse texto está representando um grupo de alunos que já consegue, em parte, estabelecer uma diferença entre uma narrativa oral e uma escrita. Como foi apontado, ainda são mobilizados alguns recursos da oralidade, tais como a repetição de palavras em lugar da coesão referencial; alguns marcadores conversacionais; a passagem abrupta de um tópico a outro, isso foi percebido bem na finalização do texto escrito; alguns casos de concordância verbal e a ausência de parágrafos. Um ponto importante da produção da aluna: a utilização de um assunto que tem sua origem nos contos e lendas oriundos de uma tradição oral. E isso confirma a proposta de Belintane (2013, p. 125):

[...] — se elas aprendem a ler com a pujança dos textos literários, com a nutrição substanciosa dos mitos e lendas, com o puxa-puxa do conto de aventura que faz uma criança de sete anos ler “O Saci, de Monteiro Lobato, certamente saberão ler os textos do cotidiano e estarão preparadas **para desconstruí-los na idade certa**.” (Grifo nosso).

4.3.2 Comparação dos textos da segunda aluna

Os textos abaixo apresentam diferentes assuntos. A aluna, na produção oral, apresentou um fato ligado à casa assombrada e não o repetiu no texto escrito; optou por relatar uma morte em família. Estes textos trazem características que estão presentes nas produções orais e escritas da maioria dos alunos da turma. Demonstram mais facilidade ao produzirem o texto oral, estabelecendo uma sequenciação organizada e coesa do que na produção escrita. Não conseguem ainda diferenciar o texto escrito do oral. Buscam recursos da oralidade para construir uma narrativa escrita.

Texto oral: Assombração
<p>1- lá em casa, quando a gente mudou/ 2- a gente sabia que tinha morrido duas pessoas lá em casa 3- só que a gente não sabia que isso era VERDADE 4- aí a gente foi levando na brincadeira 5- só que um dia eu fui dormir e... e a gente ouviu um barulho lá na cozinha 6- pensando que era ladrão 7- aí minha mãe foi lá na cozinha 8- e viu uma panela flutuando assim... ((gestos)) por cima ... 9- aí a gente foi lá e falou pra minha...(receosa) pra minha outra mãe 10- que tenho duas mãe de criação 11- aí minha mãe foi lá que/... como ela é espírita, e... conversou com a pessoa 13- aí a pessoa falou que não ia mais perturbar lá.</p>

Quadro 2: Assombração

Texto escrito: Saldades de Você
<p>1- Eu⁹ ... estava na Escola aí eu estava indo embora para minha casa aí eu cheguei la 2- e vi minha mãe chorando e perguntei porque a senhora esta chorando e ela disse 3- sua tia morrel que dia ela disse hoje eu quero ver ela e a minha mãe falol 4- ela já foi enterrada e eu disse porque a senhora não foi me buscar na escola e ela disse 5- porque nem eu vi ela ser enterada e eu falei porque e ela falol eles não deichol 6- ata no dia seguinte eu fui fazer natação e na pissina que ela morrel eu vi ela 7- falando tial fasendo justo com a mão tial e eu falei praminha mãe 8- e a minha mãe você não vil ela sendo enterrada mas você vil ela falando tial para você filha 9-ai eu perguntei mãe de que ela morrel e minha mãe falo ela estava pulando 10- e ela falol para o professor espera ai e cail morta nos Braços dele.</p>

Quadro 2.1: Texto escrito: Saldades de você

No texto oral, a aluna trabalhou com fatos do cotidiano, envolvendo a questão de interferência espiritual no ambiente doméstico: espíritos que promovem fenômenos físicos, assustando os moradores da residência. Apresentou uma sequenciação de fatos, marcada por algumas interrupções discursivas, principalmente nas linhas 1 e 11 (**1- lá em casa, quando a gente mudou/... [...]**11- **aí minha mãe foi lá que/...**). No tópico 1, registram-se o espaço em que os fatos ocorrem e uma referência temporal, esses dados são interrompidos para dar espaço a um novo tópico: o personagem-narrador comunica ao seu interlocutor que era do conhecimento da família a existência de duas mortes na residência, anteriores à mudança (**2- a gente sabia que tinha morrido duas pessoas lá em casa**). Na linha 3 (só que a gente não sabia que isso **era VERDADE**), utilizando-se de um recurso prosódico, o personagem-narrador confirma o que estava sendo dito sobre as mortes. Esse recurso linguístico cria o clima de expectativa no interlocutor que culmina com o aparecimento de um fenômeno sobrenatural, enquanto a família dormia: uma assombração que provocava a levitação de uma panela (**8- e viu uma panela flutuando assim... ((gestos)) por cima...**). A família busca ajuda

⁹ As reticências foram colocadas em substituição ao nome da aluna.

com a outra mãe de criação da menina. Nesse momento, há uma revelação sobre a sua vida: titubeando um pouco, ela comunica que possuía duas mães de criação (9- aí a gente foi lá e falou pra minha... ((receosa)) **pra minha outra mãe** 10- **que tenho duas mãe de criação**). Essa segunda mãe, por ser espírita, dialoga com a entidade espiritual e resolve o problema da casa. Toda essa sequência apresentada está sustentada através de marcadores conversacionais, repetições, algumas conjunções que estabeleceram o direcionamento do discurso, tais como *só que (duas vezes) e que* (3- **só que** a gente foi levando na brincadeira [...] 5- **só que** um dia... [...] 10- **que** tenho duas mãe de criação). A primeira constrói uma reação adversa à anterior (**só que**) e segunda constitui uma justificativa (**que**).

Os recursos prosódicos tiveram também um papel importante para a constituição de significado como na ordenação dos tópicos. Na terceira linha, surge um recurso expressivo (3- só que a gente não sabia que isso **era VERDADE**) que cria no interlocutor um suspense, uma expectativa do que pode ocorrer. Não há no texto muitas pausas, em três situações em que foram usadas, indicaram mudança de tópicos. Na quinta linha, o personagem-narrador estava dormindo, quando foi despertado por um barulho que vinha da cozinha (**5-só que um dia eu fui dormir e...e a gente ouviu um barulho lá na cozinha**). A pausa acompanhada de um marcador conversacional determinou uma mudança do período de descanso para um estado de tensão. Nas linhas onze e doze (**11- aí minha mãe foi lá que... como ela era espírita e... conversou com a pessoa**), a primeira pausa indicou uma quebra de tópico para justificar o motivo que levou a buscar ajuda da outra mãe; na segunda, para demonstrar o porquê do pedido de ajuda: por ser espírita, a mãe tinha condições de dialogar com a entidade espiritual.

A constituição do texto oral não se deu apenas em uma única voz. Ao observar a linha 2, percebe-se que ela é decorrência de uma voz que está fora do contexto de realização do texto, alguém já havia comentado com a família sobre a existência das duas mortes e que não foi levado a sério (**2- a gente sabia que tinha morrido duas pessoas lá em casa**). Após o incidente da panela levitando, a primeira mãe da menina vai explicar o caso para a outra mãe (9- aí a gente foi lá e **falou pra minha... ((receosa)) pra minha outra mãe**). O texto finaliza com o diálogo da segunda mãe com o espírito desordeiro.

Voltando os olhos para o texto escrito, nota-se que a aluna optou por produzir uma outra narrativa, mas tendo certa ligação com a primeira, pois fala de morte e aparição de pessoas mortas. Ao comparar os recursos linguísticos mobilizados por ela, percebe-se que são praticamente iguais. A interação entre as proposições se deu também pelos marcadores conversacionais, registrando o mesmo processo de elaboração (1- Eu... estava na Escola **aí** eu estava indo embora para minha casa **aí** eu cheguei la 2- **e** vi minha mãe chorando **e** perguntei

porque a senhora esta chorando e ela disse 3- sua tia morrel que dia ela disse hoje eu quero ver ela e a minha mãe falol). A ausência de estruturação adequada e a falta de pontuação acabaram comprometendo a compreensão do texto, apresentando momentos confusos, dificultando a leitura (2- [...]e **perguntei porque a senhora esta chorando e ela disse 3- sua tia morrel que dia ela disse hoje eu quero ver ela e a minha mãe falol 4- ela já foi enterrada e eu disse porque a senhora não foi me buscar na escola e ela disse 5- porque nem eu vi ela ser enterada e eu falei porque e ela falol eles não deichol**). Nesse trecho, a primeira dúvida que fica no leitor é sobre o local da residência da tia, não há também um sequenciamento lógico que sustente os fatos. Seu desenvolvimento se dá com as mesmas características do contexto oral, mantendo a linearidade momentânea, com uma ordenação sintática própria da oralidade, estabelecendo uma sequência dependente dos verbos dicendi e os marcadores conversacionais. Toda a sequenciação das ideias se desenrolou através dos diálogos entre mãe e filha, com uma participação final da fala da tia.

A temporalidade dos fatos se situa no imediatismo: o período da escola, o retorno para casa, o comunicado da morte e o sepultamento da tia, aconteceram num curto lapso de tempo. O leitor tem a sensação de que tudo ocorreu na metade de um dia. Os recursos linguísticos orientadores da leitura se centram nos verbos dicendi dizer, falar e perguntar (duas vezes) (3- [...] e a minha mãe **falol** 4- ela já foi enterrada e eu **disse** porque a senhora não foi me buscar na escola e ela **disse**...). A aluna tem consciência de que, no texto dialogal, há necessidade desse tipo de verbo, mas não os associa ao contexto, escolhendo-os de acordo com sua significação e sua adequação às reações dos personagens. Em alguns momentos, os verbos **disse e falou** são usados em substituição aos verbos perguntar, justificar, explicar e responder (3- que dia ela **disse (respondeu)** hoje eu quero ver ela e a minha mãe **falol (explicou)** ela já foi enterrada e eu **disse (perguntei)** porque a senhora não foi me buscar na escola e ela **disse (justificou)** porque nem eu vi...). Os alunos acabam transformando esses dois verbos em uso genérico nos diálogos.

O texto é, praticamente, constituído de discurso direto, apresentando duas vozes que se revezam durante o diálogo: mãe e filha e, no final do texto (linha 10), a última fala da tia, antes de morrer. A narração está, minimamente, presente na linha 1 e na linha 6.

Trata-se, portanto, de um texto escrito com predominância de recursos da oralidade. Mesmo que a aluna tenha esboçado uma perspectiva de mudança na linha 6 (**ata no dia seguinte eu fui fazer natação e na pissina...**), apresentando uma referência temporal, em forma de narração, não conseguiu informar ao leitor que a tia morrera na piscina e que, no dia seguinte, ao ir ao local de sua morte, foi agraciada com a visão da tia morta. Faltou uma

organização sintática com dados explicativos e coesos, situando melhor o contexto e sua inserção nele.

As repetições, outra característica do texto oral, foram empregadas intensamente, não houve um trabalho de construção de proposições mais coesas, evitando estruturas fragmentadas (**4- ela já foi enterrada e eu disse porque a senhora não foi me buscar na escola e ela disse 5- porque nem eu vi ela ser enterada e eu falei porque e ela falol eles não deichol**). No texto oral, as pausas e as entonações auxiliam na significação e ordenação de ideias. Trazer isso para o texto escrito significa construir sentenças bem claras com pontuação adequada; essa transformação faltou na produção da aluna. O texto oral, por seguir o seu processo natural de formulação, tornou-se mais claro para o interlocutor. O mesmo não se deu com a produção escrita.

Verificando a escrita das palavras, percebemos que, com exceção de duas junturas ou segmentações ocorridas, nas linhas 6 e 7 (ata (ah! tá) e praminha) e a monotongação do verbo falou (falo), na linha 9, os demais problemas ortográficos realizados pela aluna não são transposições da fala, mas resultado da multiplicidade de registros gráficos que a língua oferece para um mesmo som. Ao grafar o ditongo decrescente com semivogal [w], principalmente, no final de palavras (morrel, tial, vil, cail, falol etc.), a aluna acabou estabelecendo uma norma ortográfica em seu texto: usar sempre a letra l para representá-lo na escrita, associando-o a outros casos da língua. Outro fato interessante ligado ao registro formal das palavras foi a oscilação de escrita de “**enterrada**” (linhas 4 e 8) e “**ai**” (linhas 1, 8 e 10).

Esse trabalho, situado entre os gêneros primários, caracterizado pelas réplicas do diálogo familiar, resguarda suas características de comunicação discursiva imediata. Ele não passou por um processo de transformação que o desloca do vínculo imediato de sua realização, não há um processo de elaboração linguística que o caracterize como um gênero secundário. Os diálogos que o constituíram são réplicas do diálogo cotidiano, não remeteram a uma nova ordem de construção discursiva. Se se aplicassem nele os recursos da retextualização, teria uma transição entre os gêneros primários para os secundários, perderia a característica de realização imediata, o diálogo entre mãe e filha faria parte de um novo contexto.

O texto acima foi escolhido como representativo de maior parte das produções, nessa primeira fase. Representa características de produção de grande parte dos alunos da turma em questão. Isso sinaliza que os alunos, nessa faixa etária, extraem da oralidade recursos

linguísticos para as suas produções de narrativas escritas. Isso é reflexo da condição social da maioria dos alunos. São de famílias pobres que não têm muita vivência com a escrita.

O texto abaixo ilustra um grupo de alunos, bem reduzido também, que já traz um conhecimento maior da produção escrita. Dominam a parte formal do texto, da pontuação e apresentam uma sequenciação mais definida.

4.3.3 Comparando os textos da terceira aluna

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1- quando eu era pequena eu tava dormindo | |
| 2- aí meu pai me acordou falando que minha tia tinha morrido... | |
| 3- aí nós fomos para casa da minha tia que tinha morrido | |
| 4- para o enterro dela... que seria lá | |
| 5- como eu era pequena e não sabia de nada | |
| 6- eu passei a mão assim ((gestos)) | 7- oh tava toda GELADA |
| 8- aí eu perguntei para minha mãe | 9- mãe por que ela tá gelada? |
| 10- minha mãe não conseguia me explicar e : : | |
| 11- também ela tava cheia de flores assim ((gestos)) em cima dela | |
| 12- e eu não sabia porque... aí depois a minha vó começou a chorar | |
| 13- beirando no caixão dela porque ela tinha morrido... é só | |

Quadro 3: Texto oral: Morte

A morte e o super bonder

- 1 Era um dia de sol e eu tinha apenas 3 ou 4 anos de idade e estava dormindo aí então o 2 meu pai derrepente me acorda dizendo:
- 3 – Acorda! Sua tia Joana morreu
- 4 Então eu ainda meio sonolenta desperto rapidamente e começo a sentir uma sensação de 5tristeza.
- 6 Meu pai me explica melhor:
- 7 – Sua tia estava no hospital, teve um ataque do coração e infelizmente não sobreviveu.
- 8 Eu por ser pequena de mais fiquei chocada com aquilo.
- 9 Depois de algum tempo nós fomos na casa dela velar e orar pelo seu corpo todos 10estavam muito tristes e desesperados. Derrepente eu do lado da minha mãe, toco o corpo 11dela e sinto uma sensação horrível ela estava gelada e com margaridas pelo seu corpo e um 12pano bem fino branco de renda, quando derrepente faço a seguinte pergunta pra minha mãe:
- 13Mãe, por que ela esta gelada?
- 14 Minha mãe, não sabendo explicar dominada pela tristeza tenta explicar de um modo 15para não me assustar:
- 16 – Ela foi morar com papai do céu!
- 17 E então eu perguntei:
- 18 – E a gente nunca mais vai ve-la?
- 19 – Não infelizmente.
- 20 Eu via todo mundo chorar por eu não estar entendendo nada e ser muito pequena, 21so sentia tristeza e medo por ve-la morta na minha frente.
- 22 Quando derrepente a Karol sentada no sofá vai la sem mais nem menos na cozinha beber guaraná 23 só que em vez do guaraná ela pega super-bonder e coloca na boca, 24 não se sentindo bem com a sensação começa a berrar, 25 ai todos ouvem ficam mais desesperados ainda e tentam acudila e foi uma enorme bagunça.

Quadro 3.1: Texto escrito: Morte

A produção oral, apesar de apresentar alguns recursos inerentes a ele, revela, por parte da aluna, uma preocupação com esclarecimento dos fatos, criando frases parafrásticas (3- **aí nós fomos para casa da minha tia que tinha morrido pro enterro dela... que seria lá**). Sua sequenciação é mantida por poucos marcadores conversacionais, por repetições explicativas e pausas (2- **aí meu pai me acordou falando que minha tia tinha morrido... 3- **aí nós fomos para casa da minha tia que tinha morrido****). Fez uso de algumas conjunções que possibilitaram uma integração de ideias bem marcadas. É o caso da conjunção *quando* (1- **quando** eu era pequena...), introduzindo uma referência temporal muito importante para o relato; a presença da conjunção *como*, introdutora de uma justificativa para a atitude da menina e, ao mesmo tempo, um reforço da temporalidade do fato (5- **como** eu era pequena e não sabia de nada eu passei a mão assim ((gestos)) oh tava toda gelada); na finalização do texto, aparece a conjunção explicativa *porque*, justificando o choro da avó (13- **beirando no caixão dela porque** ela tinha morrido...**é só**). A sequência se desenvolve através de quatro fatos: ainda muito criança é despertada com a notícia da morte de uma tia; o deslocamento para a casa da referida tia, onde ocorria o velório; a perplexidade da criança ao ver a tia morta e o choro da avó perto do caixão.

O texto apresenta a voz do personagem-narrador, a voz do pai em forma de discurso indireto e a voz da mãe que silencia diante do choque da filha, ao sentir a tia totalmente gelada e coberta de flores.

Comparando o texto oral com o escrito, percebe-se que a aluna estabeleceu uma relação dialógica entre eles, pois vai ampliando os fatos do texto oral, na mesma sequência, buscando a elaboração adequada à escrita. A cada fato relatado na produção oral, ela acrescentou, na produção escrita, detalhes, suprimindo com novas informações o contexto da oralidade para criar uma ambiência adequada e esclarecedora da nova situação. O trabalho é revelador de uma estrutura inerente à narrativa escrita.

No primeiro parágrafo, ainda com uma coesão sustentada por marcadores conversacionais, o personagem-narrador situa a temporalidade de duas formas: era um dia ensolarado e a sua faixa etária (1-**Era um dia de sol** e eu tinha apenas **3 ou 4 anos de idade** e estava dormindo...). Esses dois fatos preparam o clima para a construção do seu estado emocional, ao se despertar, abruptamente, com a notícia da morte da tia (Então eu meio sonolenta desperto rapidamente e começo a **sentir uma sensação de tristeza**). A escolha de certas palavras, nessa citação, estabelece uma conexão bem estreita com o primeiro parágrafo: ela, ainda muito criança, despertou-se com uma notícia de morte de uma tia; pela idade, não sabia o que isso significava, por isso teve sensação de tristeza. Esse estado se amplia, quando

o pai tenta lhe explicar o ocorrido, mais uma vez surge a informação sobre a idade e seu estado de choque (8- **Eu por ser pequena de mais fiquei chocada com aquilo.**).

No sexto parágrafo (9- **Depois de algum tempo**, nós fomos na casa dela velar e orar pelo seu corpo todos estavam tristes e desesperados.), uma sequenciação bastante definida, introduzida por elementos linguísticos de coesão (**Depois de algum tempo**), orienta o leitor no prosseguimento da narrativa, estabelecendo uma relação temporal para possibilitar o deslocamento da família até o velório. No mesmo parágrafo, surge um novo elemento linguístico, o advérbio temporal *de repente* (10- **Derrepente** eu do lado da minha mãe...), capaz de promover a mudança de foco da sequência, abrindo espaço para a construção do quadro imagético da morte aos olhos da menina – corpo gélido coberto de margaridas e um tecido fino de renda branco (10- **Derrepente eu do lado da minha mãe, toco o corpo dela e sinto uma sensação horrível ela estava gelada e com margaridas pelo seu corpo e um pano bem fino branco de renda,...**). Ela consegue ampliar a descrição da cena.

A seguir, instala-se o diálogo entre mãe e filha, sem nenhuma ruptura da sequência dos fatos que compõem a narrativa. Esse trabalho não reproduz o diálogo oral, ordenou-o, usando os recursos formais da escrita, com uma escolha adequada de verbos dicendi. Há um ajustamento linguístico às características da narrativa como se vê nesta fala da mãe: “– Ela foi morar com o *papai do céu!*” A escolha do sintagma nominal *papai do céu* é coerente com o nível de entendimento da filha, era muito nova. Mas, por outro lado, a pergunta da filha apresentou uma elaboração bem mais formal ao usar o pronome pessoal oblíquo: “– E a gente nunca mais vai **ve-la**? Esse registro mostra o domínio do narrador sobre o personagem. Mesmo com o esclarecimento da mãe, o personagem-narrador revela, com detalhes, a sua incapacidade de chorar devido à sua incompreensão diante da morte e o medo que sentia.

O único momento em que a narrativa teve uma ligeira ruptura, aproximando-se um pouco da narrativa oral foi no último parágrafo. A entrada repentina de um novo personagem (Karol), causando a impressão de que o leitor a conhecia, provocou um fato inusitado no velório. Mesmo que a aluna tenha utilizado dois elementos de coesão (**quando derrepente**) para introduzir a nova sequência de fatos, ela se deu de forma semelhante ao texto oral. Essa ruptura veio interromper o sofrimento do personagem-narrador.

A aluna realmente criou um relato escrito com propriedade, criatividade e domínio linguístico. É uma narrativa coesa, bem sequenciada. Sua produção escrita não é uma mera transposição de um gênero primário para o registro gráfico, mesmo o diálogo existente nele se incorporou ao contexto idealizado para o relato. A aluna, em momento algum, fez uma

reprodução do seu texto oral na escrita. Ele foi absorvido enquanto assunto e recebeu uma outra elaboração, constituindo-se muito mais das características dos gêneros secundários.

Mesmo o texto não tendo todos os sinais de pontuação adequados, isso não trouxe bloqueio para o entendimento, pois existe uma ordenação de ideias muito coesa e coerente, com uma definição muito precisa das vozes do discurso.

A interferência da fala na escrita que mereça algum destaque está no processo de segmentação de algumas palavras (derrepente, de mais e acudila).

As três produções analisadas acima foram tomadas como parâmetro da sala de aula, na delimitação dos indícios mais recorrentes da presença da oralidade nas narrativas escritas. Como foi amplamente analisado, o texto 1 é representativo de uma fase intermediária, mantendo características do texto oral entremeando as do escrito. Ao dialogar com sua produção oral, a aluna fez uma ligeira retextualização desse texto, apresentou traços linguísticos que criaram uma perspectiva de leitor distanciado da sala de aula. O texto escrito trouxe uma ambiência condizente com os fatos relatados, construindo uma sequenciação mais clara e elaborada, sustentada por elementos de coesão que garantiram uma conexão das ideias. Apresentou também um bom domínio da pontuação. Por outro lado, a narrativa escrita preservou as repetições, alguns marcadores conversacionais, com ocorrência de algumas trocas de tópicos de forma brusca, tão natural na produção oral. A organização formal do texto através de parágrafos foi outro ponto de interferência, pois na narrativa oral não necessita deles, tudo acontece linearmente. Poucos alunos da turma apresentaram essas características.

O texto 2 é representativo da maioria dos alunos dessa turma. Como a análise demonstrou, há uma predominância dos recursos de formulação do texto oral sobre o escrito. A troca de tópicos manteve o imediatismo da oralidade. As repetições e os marcadores conversacionais foram usados para manter a sequenciação e a coesão das ideias. Os elementos prosódicos e extralinguísticos da oralidade, normalmente, entram na produção escrita através da pontuação e de elementos descritivos e narrativos, exigindo uma elaboração sintática que estabeleça uma sequenciação coesa e coerente, criando um contexto adequado ao relato proposto. A aluna não conseguiu fazer essa transformação, dificultando a própria leitura de seu trabalho.

O texto 3 revelou um bom domínio da formulação da narrativa escrita. A aluna criou, a partir do texto oral, outro contexto de produção. Fez um trabalho linguístico que saiu da situação de comunicação imediata, da constituição de um gênero primário. Sua produção ganhou uma estrutura original, voltada à criação, com uma boa construção dos personagens,

do tempo e do espaço. Apresentou uma sequenciação muito coesa. Essa narrativa revelou características inerentes de um gênero secundário, pois este envolve o conhecimento, a elaboração e a criação. Absorve o gênero primário, dando-lhe uma configuração especial, foi o que a aluna fez em sua produção. Somente três alunos apresentaram esse domínio.

4.4 Analisando as práticas pedagógicas

Como foi dito, além das análises das produções textuais das duas etapas, ocorreram também análises das práticas de retextualização e das reescritas de pequenos trechos. Esse momento se dedica a demonstrar o progresso dos alunos a partir do que foi proposto na AL para se chegar a reescrita da primeira produção pelo próprio aluno.

Depois da produção oral e, na subsequência, a criação de uma narrativa escrita, ocorridas no primeiro dia de aula, foi escolhido um texto oral de um dos alunos para iniciar os estudos comparativos das duas modalidades, definindo a formulação de cada um, com destaque para a paragrafação, travessões e a sequenciação das ideias. Após o estudo, o mesmo texto oral foi aproveitado para realizar a sua retextualização. Houve necessidade de fazer alguns ajustes de pontuação no texto e oferecer alguns exemplos de como deveriam proceder, adaptando o trabalho às condições da turma, pois tratava-se de uma primeira experiência vivenciada por eles. Inicialmente, houve uma orientação, demonstrando como se transforma o texto oral em escrito. Através de um rápido exemplo, os alunos receberam explicações sobre o que deveriam fazer: a paragrafação, a sequenciação das ideias, a pontuação e a manutenção das ideias do texto do colega. O objetivo principal dessa atividade foi verificar se os alunos tinham entendido o que foi explicado sobre paragrafação e a construção das ideias. A atividade foi realizada em duplas.

Assombração

Quando minha vó era pequena, ela xingava muito, aí minha v...minha bisavó falava assim: para de xingar esses nome! Ela falava assim: eu xingo mesmo! Aí no outro dia minha bisavó mandou ela buscar limão para minha bisavó fazer limonada. Aí quando ela foi buscar limão, ela viu uma mulher sem dente com uma mala na mão no pé de limão mandando tchau para ela. Aí ela foi lá chamou minha bisavó e : : minha bisavó não tava vendo, era só ela! Aí tá...aí passou...aí quando foi no outro dia, ela ia tratar dos pintinhos... aí ela saiu xingando de novo! Aí quando chegou lá, ela viu um bode vermelho soltando fogo pelo nariz. Aí ela chamou minha bisavó... ela chamou minha bisavó... minha bisavó não ouvia. Aí de tarde ela dormiu, uma cobra enrolou nela, aí minha bisavó chamou o padre. Quando o padre b...acabou de be... benzer, minha vó...é...três minuto depois a cobra desenrolou da minha vó e foi embora!

(Texto criado oralmente por um aluno da
Própria turma - sexto ano.)

Antes de apresentar a análise dos resultados obtidos, tornam-se necessárias algumas elucidações sobre a ordenação do texto oral e escrito. Segundo Marcuschi (2010, p.80), as normas de ordenação oral são “tácitas”. Elas se constituem no processo de interação entre os interlocutores, à medida que os envolvidos vão interagindo no mesmo espaço e tempo, num contexto definido.

Ao fazer a retextualização, a ordenação de tópicos deve ser mantida, mesmo necessitando cumprir a organização textual da escrita, estruturação por parágrafos e uso de sinais de pontuação. Esta representa uma tentativa de regularizar, na escrita, as manifestações prosódicas e informacionais presentes no texto oral. Mesmo mantendo a ordenação dos tópicos, o locutor, ao proceder a transformação do texto oral em escrito, sempre promove o surgimento de um dado novo no processo de elaboração. Ao eliminar repetições, redundâncias, surge uma nova forma de ordenar sintaticamente, buscando normas mais específicas.

O texto escrito, por exemplo, exige das frases inacabadas da oralidade uma eliminação, complementação ou reconstrução. O referido autor elucida que aspectos como a concordância morfossintática é uma exigência do texto escrito, é, praticamente, inadmissível que ela não ocorra; outro aspecto apontado por ele é a construção de anáforas pronominais sem a presença do referente imediatamente reconhecido no texto. Foram esses os pontos considerados para a análise da retextualização do texto *Assombração* realizada pelas duplas.

4.5 Análise da retextualização

Para possibilitar uma percepção clara dos resultados, os textos não foram digitados. Foram escolhidas três retextualizações do texto *Assombração* e nenhuma delas está idêntica a outra. Isso confirma o que foi dito acima: ao transformar o texto oral em escrito, o locutor sempre faz surgir um dado novo. Para selecionar os textos, foram levados em conta o domínio da estruturação da narrativa, a ordenação dos fatos, a pontuação e a manutenção das ideias. A retextualização, na verdade, é um caminho para se chegar à produção de narrativas escritas.

4.5.1 Análise da primeira retextualização do texto Assombração

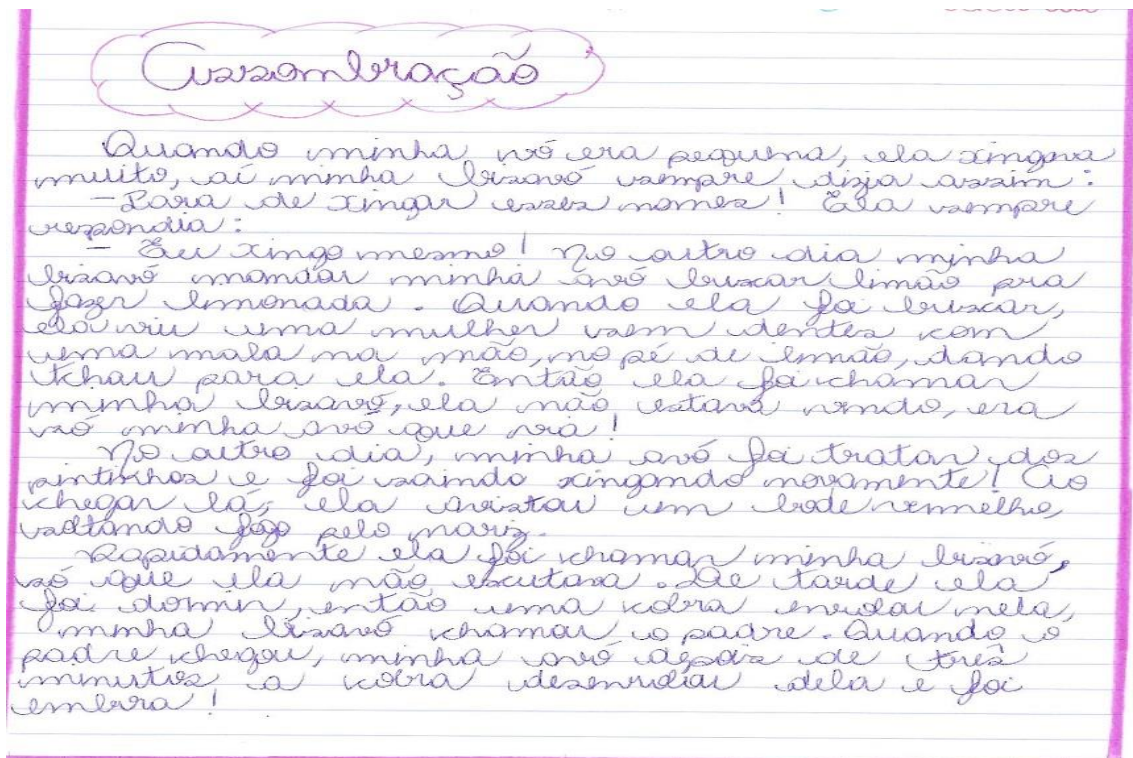


Figura 1: Primeira retextualização do texto Assombração

O primeiro aspecto a ser observado foi a ordenação dos tópicos em parágrafos. As alunas conseguiram respeitá-la, buscando as referências temporais e o deslocamento espacial do personagem para construir a paragrafação do texto. Há um único momento em que isso não foi observado, deixando de separar do discurso direto uma nova informação, em novo parágrafo (– Eu xingo mesmo! **No outro dia minha bisavó mandou minha avó buscar [...]**). Marcaram também as réplicas do diálogo com os travessões. O último parágrafo poderia ter uma iniciação diferente, pois a sentença que o iniciou é parte do parágrafo anterior, isso pode ter sido consequência de se orientarem também pelo deslocamento da avó (**Rapidamente ela foi chamar minha bisavó, só que ela não escutava.**)

Em alguns momentos, as alunas optaram por substituir alguns termos, buscando uma sequência e uma elaboração morfossintática menos redundante e mais coesa, evitando repetições ([...] no pé de limão mandando tchau pra ela. Aí ela foi lá chamou minha bisavó e : : minha bisavó não tava vendo. / [...] no pé de limão, **dando tchau** para ela. **Então ela foi chamar** minha bisavó, ela não estava vendo,...). A repetição do pronome pessoal *Ela* ainda continuou redundante, isso é consequência de o texto possuir dois personagens femininos e da

dificuldade de buscar elementos anafóricos condizentes. Na citação acima, observa-se a presença da conjunção *Então* em substituição ao marcador conversacional *Aí*, estabelecendo uma relação conclusiva com a sentença anterior.

Percebe-se que as proposições se tornaram mais claras e coesas, com a eliminação ou substituição de alguns recursos interacionais como os marcadores conversacionais, no lugar destes, as alunas utilizaram elementos linguísticos, integrando melhor as ideias (Aí de tarde ela foi dormiu, uma cobra enrolou nela, aí minha bisavó chamou o padre. / **De tarde ela foi dormir, então** uma cobra enrolou nela, minha bisavó chamou o padre.)

Portanto, essa dupla conseguiu configurar bem o texto oral em narrativa escrita, respeitando os tópicos do texto original, mas com uma progressão dos fatos. A definição da produção escrita se constituiu através da presença de parágrafos, de travessões, de sinais de pontuação, da eliminação de marcadores conversacionais e repetições, com uma elaboração linguística mais coesa e clara, sem os truncamentos de ideias.

4.5.2 Análise da segunda retextualização do texto Assombração

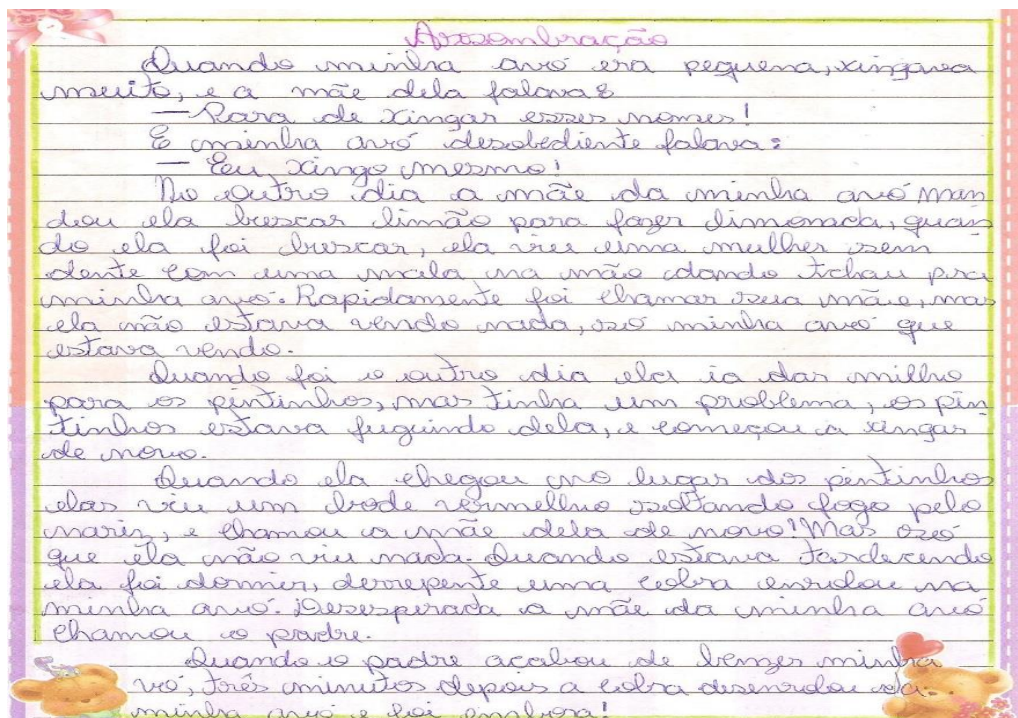


Figura 2: Segunda retextualização do texto Assombração

Mesmo mantendo algumas repetições que garantiram a interação entre os interlocutores do texto oral, as alunas conseguiram organizar o texto escrito através de

parágrafos, sem alteração dos tópicos discursivos. Alguns sinais de pontuação existentes no texto foram colocados com o intuito de facilitar o trabalho do aluno, ele precisava definir melhor ao proceder à retextualização. Ao fazer as adaptações linguísticas no processo de transformação, poderiam aparecer outros sinais de pontuação necessários à ordenação das sentenças. Foi o que aconteceu nesse trabalho. No quinto parágrafo, faltou vírgula após o deslocamento da expressão de tempo *No outro dia* e na mesma sequência, houve a troca do ponto já existente no texto por vírgula (**No outro dia** a mãe da minha vó mandou ela buscar limão para fazer **limonada, quando** ela foi buscar, ela viu...). Essa substituição não foi apropriada à sequência de ideias.

Com menos intensidade do que o texto anterior, ainda há a repetição desnecessária do pronome pessoal *Ela* (No outro dia a mãe da minha avó mandou ela buscar limão para fazer limonada, quando **ela** foi buscar, **ela** viu uma mulher sem dente...).

Na busca de uma clareza e ordenação das ideias, as alunas criaram recursos que permitiram definir características e reações da avó ([...]para de xingar esses nome! Ela falava assim: eu xingo mesmo! / –Para de xingar esses nomes! E minha avó **desobediente** falava: – Eu xingo mesmo! [...] **Rapidamente** foi chamar sua mãe, mas... [...] **Desesperada** a mãe de minha avó...). Os marcadores conversacionais, os recursos interacionais indicadores de mudança de tópicos deram espaço para o surgimento de explicações e conjunções, permitindo uma sequenciação mais coesa entre proposições e parágrafos ([...], era só ela! Aí tá... aí passou... aí quando foi o outro dia, ela ia tratar dos pintinhos... aí saiu xingando de novo! / Quando foi o outro dia ela ia **dar milho para os pintinhos, mas tinha um problema**, os pintinhos estava **fugindo dela, e começou a xingar de novo**.) Nessa transformação, além da criação de um parágrafo bem coeso, elas estabeleceram uma relação de causa e consequência para justificar o xingamento da avó. Esse processo acabou produzindo um efeito de revisão ideológica do texto, percebe-se uma tentativa de justificar atitudes, de “moralizar” o texto.

As duas proposições do parágrafo subsequente fazem parte do anterior, pois continuam expondo a aparição de um ser fantasmagórico no lugar dos pintinhos ([...] ela ia tratar dos pintinhos... aí ela saiu xingando de novo! Aí quando chegou lá, ela viu um bode vermelho soltando fogo pelo nariz. / Quando ela chegou no lugar dos pintinhos ela viu um bode vermelho soltando fogo pelo nariz, e...). O que configura o sétimo parágrafo é o momento em que a avó sente sono e decide dormir. Esse é um momento tenso, pois uma cobra se enrola nela, enquanto dormia.

As alunas conseguiram ajustar as ideias, buscando formas mais específicas, inclusive, para o uso do tempo verbal, desfazendo um pouco o imediatismo dos acontecimentos (Aí de

tarde ela dormiu, uma cobra enrolou nela, aí minha bisavó chamou o padre. / **Quando estava tardecendo ela foi dormir, derrepente** uma cobra enrolou na minha avó. **Desesperada** a mãe da minha avó chamou o padre).

O parágrafo final, o oitavo, também é parte do anterior. Como as alunas se orientaram muito pela temporalidade marcada pela conjunção *Quando* para definir os parágrafos, acabou gerando essa separação.

Outro dado linguístico bem utilizado por elas no texto foi a conjunção *Mas* e a locução conjuntiva *Só que* ([...] para os pintinhos, **mas** tinha um problema, os [...] **Mas só que** ela não viu nada.). Elas estabeleceram uma oposição entre os fatos, mostrando que as visões eram consequência dos xingamentos da avó e não apareciam para a bisavó.

4.5.3 Análise da terceira retextualização do texto Assombração

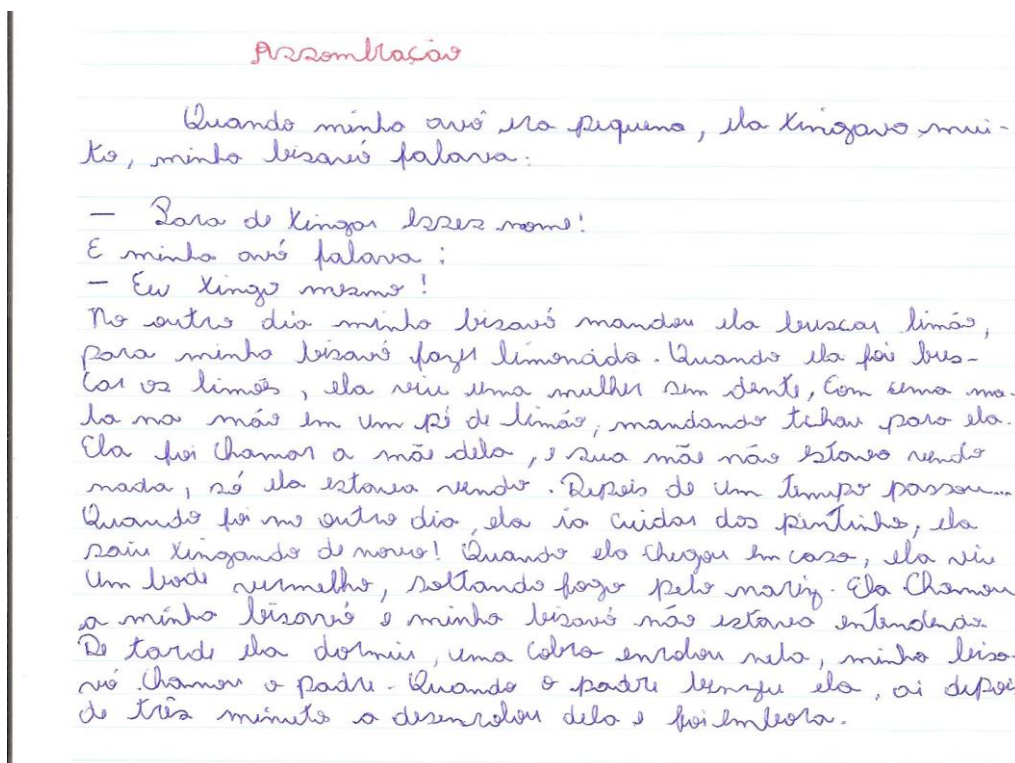


Figura 3: Terceira retextualização do texto Assombração

O texto 3 manteve a sequenciação dos tópicos, mas a sua estruturação através de parágrafos não se deu. Os alunos definiram o primeiro parágrafo e, a seguir, separaram devidamente o diálogo, definindo a permuta de interlocutores pelos travessões.

Durante os estudos que antecederam a essa retextualização, comparando o texto oral (Assombração) com o trecho do livro *Duas novelas de amor* de Fernando Sabino, foi mostrada para os alunos a importância dos travessões como elemento organizador na alternância das réplicas de um diálogo, sempre antecedido de um parágrafo. Ao observar o texto, nota-se que os alunos não entenderam a explicação. Não deixaram o recuo definidor do parágrafo. Torna-se muito frequente essa confusão, quando iniciam produções de narrativa com diálogo. O restante do texto foi tomado como um único parágrafo. Não recebeu uma estrutura condizente com a organicidade de tópicos de narrativas escritas.

Mesmo ocorrendo essa ausência de paragrafação, o trabalho dos alunos não se tornou uma mera reprodução do texto oral. Houve eliminação dos marcadores conversacionais, alteração de certas proposições em busca de maior clareza e coesão, redução das repetições (**Aí** ela foi lá chamou minha bisavó e : : minha bisavó não tava vendo, era só ela! **Aí tá... aí passou... aí** quando foi no outro dia, ela ia tratar dos pintinhos... / Ela chamou a mãe dela, e sua mãe **não estava vendo nada, só ela estava vendo. Depois de um tempo passou...** quando foi no outro dia, **ela ia cuidar dos pintinhos, ...**).

Há um único momento do texto em que alteraram o tópico, isso se deu, quando houve o relato da aparição do bode vermelho. No texto oral, essa aparição ocorreu no momento em que a avó chegou pra cuidar dos pintinhos. Eles colocaram o surgimento do ser estranho após o retorno da avó para casa ([...], ela ia tratar dos pintinhos... **aí** ela saiu xingando de novo! **Aí quando chegou lá, ela viu um bode vermelho soltando fogo pelo nariz.** / Quando foi no outro dia, ela ia cuidar dos pintinhos, ela saiu xingando de novo! **Quando ela chegou em casa, ela viu um bode vermelho [...]**).

Diferentemente dos dois textos anteriores, esse trabalho manteve a forma de estruturação das sentenças muito semelhante ao texto oral. Não houve uma elaboração das ideias para estabelecer uma coesão que interligasse os fatos. Mesmo com a eliminação dos marcadores conversacionais, o texto não perdeu muito das suas características de oralidade.

No dia do encerramento dessa atividade, estavam ausentes vários alunos e esse foi o maior obstáculo durante o desenvolvimento do projeto, retardando muitas vezes o andamento das etapas. Mesmo assim, os resultados apresentados foram bem significativos. A maioria produziu sua retextualização semelhante ao texto 2. O texto 3 é ilustrativo de uma minoria.

Avaliando *o primeiro momento das atividades*, percebe-se que a integração entre produção oral com escrita trouxe um envolvimento maior dos alunos. A sensação demonstrada era a de que tudo estava sendo novo para eles; principalmente, refletir sobre os

recursos que caracterizam a fala, os seus efeitos no interlocutor e como os mesmos recursos são transformados em produção escrita.

Na análise da retextualização, nota-se que os alunos começaram a diferenciar uma elaboração da outra. Com exceção de uma dupla, todas as demais buscaram estabelecer alguma diferença. Só de perceber que os marcadores conversacionais são específicos do texto oral e nele, desempenham um papel importante na ordenação da fala, mas não constituem a mesma função no texto escrito, levou-os a ver que não se trata de um mesmo processo de elaboração. Isso se evidenciou ao realizarem a transformação de um texto em outro, construíram estruturas mais coesas entre si, mas mantiveram as repetições que poderiam abrir espaço para a coesão referencial, por exemplo. Por se tratar de uma primeira experiência e com alunos muito jovens (dez e onze anos), os resultados foram expressivos.

Para finalizar essa atividade e reforçar mais um pouco o que havia discutido com a turma, a sala se colocou em círculo, retextualizando o mesmo texto, oral e coletivamente. As sugestões dadas pelos alunos eram imediatamente analisadas para verificar a sua inserção na sequência do texto, ou era refutada, ou preservada para posterior uso. A produção ia sendo registrada na lousa para que todos anotassem e percebessem a construção dos parágrafos e da pontuação. Tudo isso resultou no seguinte texto:

Assombração

Tudo aconteceu quando minha avó era pequena. Uma de suas características era viver xingando. Minha bisavó não ficava satisfeita com isso e dizia:

- Para de xingar esses nomes!
- Eu xingo mesmo! Retrucou minha avó.

No dia seguinte, minha bisavó lhe pediu para ir apanhar limões, porque ela queria fazer uma limonada. Sua atitude foi a mesma ao buscar os limões. Ela teve uma surpresa: viu uma mulher desdentada, com uma mala na mão, acenando-lhe tchau. Ela fica apavorada e vai chamar sua mãe. As duas foram ao limoeiro. Só a avó continuou vendo a mulher.

No outro dia, a bisavó lhe pediu para tratar dos pintinhos. Ela foi fazer o que a mãe lhe pediu xingando. Aconteceu uma nova surpresa: viu um bode vermelho que soltava fogo pelas ventas e mais uma vez, ela procurou a sua mãe. E aconteceu o mesmo do dia anterior.

Mais tarde ela decidiu dormir um pouco. Algo estranho lhe aconteceu: foi enrolada por uma cobra. A bisavó, apavorada, foi pedir ajuda a um padre. Chegando lá, ele decide fazer uma benzeção que durou três minutos. A partir daí, minha avó ficou livre da cobra.

Quadro 4.1: Retextualização coletiva do texto oral Assombração

4.6 Análise da reescrita de pequenos trechos de textos diversos

Após os trabalhos com a retextualização, o próximo passo foi buscar estratégias para que o aluno percebesse como se desenvolvem as ideias de um texto. O recurso utilizado foi a

realização de reescrita de pequenos trechos de textos dos alunos. Todos os trechos escolhidos possuem uma característica em comum: são textos narrados numa estrutura de “um fato puxa o outro” como disse GERALDI (2013, p. 176).

Como o referido autor demonstrou, essas estruturas escondem em si outros fatos que possibilitam o desenvolvimento de um texto. Para que isso aconteça, basta ensinar o aluno a dialogar com as informações de seu texto. Inicialmente, houve uma demonstração, utilizando o trecho 1 para que os alunos entendessem o que deveriam fazer com as produções dos colegas. Acabou se transformando em *uma reescrita coletiva*. Foi solicitado à sala que desenvolvesse as ideias narradas, deixando-as mais claras, mais organizadas, mais desenvolvidas, mas respeitando a proposta do colega. Durante a sua realização, não houve nenhuma cobrança de ortografia e de pontuação, o foco era o desenvolvimento de ideias. Para cada trecho selecionado, foram escolhidas duas reescritas, demonstrando como os alunos responderam a essa atividade.

4.6.1 Análise das reescritas do texto 1

<p>Era um dia tranquilo estava de noite a mamãe gostava de contar contos e histórias. Já era noite mamãe estava contando a última história da mula sei cabeça.</p>
--

Quadro 5: Texto 1 para reescrita

O primeiro texto escolhido está na íntegra, é o que o aluno conseguiu produzir. Serviu de base para as orientações iniciais. As duas reescritas apresentadas logo abaixo, estão iguais em termos de ideias, pois elas são o resultado de sugestões coletivas, mas a forma de registrá-las é diferente. Interessante o destaque com que inicia o texto: quis criar um clima de harmonia para contrapor com o que viria acontecer à noite.

<p>Eu estava na chácara de minha família fizemos muita coisa durante o dia mas tudo transcorreu tranquilo. Era habito entre nós a contação de história quem, normalmente, fazia isso era a minha mãe. Nessa noite ela decidiu contar a história da mula sem cabeça.</p>

Quadro 5.1: Primeira reescrita do texto 1

Os alunos conseguiram situar o espaço em que os fatos ocorreram, mas ainda mantiveram na primeira sentença a sequência não desenvolvida, de um fato puxa o outro. Só que o fizeram de forma mais clara. No primeiro fato, há a situação espacial, seguida de uma referência genérica sobre as atividades em família (Eu estava na chácara de minha família

fizemos muita coisa durante o dia mas tudo transcorreu tranquilo.). A segunda sentença também não apresentou o que seria o desenvolvimento do texto. Mas o trabalho linguístico dos alunos revela uma elaboração típica de um texto escrito. Utiliza a coesão referencial com precisão, evitando a repetição de palavras, estabelecendo uma boa coesão entre as proposições. O pronome *nós* retoma o substantivo *família*; *quem* remete à *mãe*; o pronome demonstrativo *isso* retoma contação de história e *nessa* se refere *ao dia em curso*. Houve uma tentativa de separá-lo em dois parágrafos.

Torna-se necessária uma ressalva. Como os alunos receberam os trechos em folhas xerocadas, com espaços definidos para desenvolver os textos, isso acabou induzindo-os a não construir parágrafos, preocuparam-se somente em desenvolver o que foi solicitado. Portanto, durante a análise dessas atividades, a ausência de parágrafos não foi levada em conta, somente o processo de desenvolvimento e coesão das ideias.

<p>Eu estava na fazenda de minha família. Fizemos muita coisa durante o dia, mas tudo transcorreu tranquilo. Era abito entre nós a contação de história. Quem, normalmente, fazia isso era a minha mãe. Nessa noite ela dessidiu contar a estória da mula sem cabeça.</p>

Quadro 5.2: Segunda reescrita do texto 1

A aluna manteve também as sugestões dos colegas. Comparando as duas reescritas, percebe-se que o aluno da primeira reescrita não pontuou praticamente o seu trabalho e quis separá-lo em dois parágrafos. Já a aluna da segunda reescrita individualizou cada sentença, usando o ponto, mas, por outro lado, considerou toda a sequência de fatos como parte de um único parágrafo.

4.6.2 Análise das reescritas do texto 2

<p>...eu cansei e fui beber um copo de água e quando eu fui ver ás outras encomendas meus dois irmãos mais novos estavam pulando no pula-pula e eu também fui com eles e umas molas se soltaram e eu cai perto da grama.</p>
--

Quadro 6: Texto 2 para reescrita

Os trechos utilizados não pertencem ao mesmo texto, por isso há uma variação do assunto. No critério de escolha, não foi levado em conta o assunto e sim, a característica de elaboração: um fato puxa o outro. A partir desse trecho, os alunos passaram a trabalhar individualmente, evitando a interferência coletiva. Já estavam orientados e a intenção agora era fazê-los dialogar com os textos dos colegas. As dificuldades eram resolvidas

individualmente. Essa experiência era fundamental para realizar a reescrita completa do próprio texto, no encerramento da primeira etapa.

Eu fui ao aniversário da minha prima que foi numa chacara e tinha um pula-pula e uma pesina eu fui no pula-pula eu tava muito cansada eu fui beber água eu voutei lá eu pulei pulei pulei a mola do pula-pula se soutou eu caí no chão

Quadro 6.1: Primeira reescrita do texto 2

A reescrita da aluna revela uma tentativa de transformar o fragmento em um texto mais ou menos coerente, criando um início. Apesar de situar o evento, não conseguiu estabelecer um desenvolvimento muito coeso, manteve a mesma estruturação do texto original. Fez uma sequenciação semelhante ao texto oral. Como locutora do texto, insere o seu leitor no mesmo espaço em que ela se acha. Não presta nenhuma informação ou explicação necessária para criar uma ambiência adequada e estabelecer uma sequenciação entre os vários acontecimentos. Registram-se poucos elementos coesivos entre as proposições, com total ausência dos sinais de pontuação. Utilizou as repetições como forma de manutenção das ideias, somente no final do texto surge a presença do dêitico *Lá* (fui beber água eu voutei **lá** eu pulei...), remetendo de forma um pouco vaga ao pula-pula, pois existem três referências espaciais anteriores – piscina, pula-pula e cozinha. Se não fosse a presença da forma verbal *pulei* que veio após o uso do elemento dêitico, a referência espacial se tornaria indefinida. A repetição dessa forma verbal, indicando a intensidade de sua ação sobre o pula-pula serviu para constituir a causa do acidente, construindo a coerência textual. Alterou, em parte, a proposta do texto original, eliminando a presença dos irmãos do personagem- narrador e a chegada de algumas encomendas.

Eu estava ajudando minha mãe a encher as bexigas, para minha festa de aniversário. Enquanto eu enchia as bexigas minha boca estava ficando seca. Decidi buscar um copo de água na cozinha pra eu beber. Depois disto, fui ver as encomendas das lembranças. Mais tarde eu e meus irmãos fomos pular no pula-pula e derrepente as molas soltou. Fiquei desesperada e caí perto das grades.

Quadro 6.2: Segunda reescrita do texto 2

A aluna contemplou todas as informações do texto, deixando-as mais desenvolvidas e coesas, estabelecendo, inclusive, relações de proporcionalidade, de causa/consequência e de finalidade entre as proposições (**Enquanto eu enchia as bexigas minha boca estava seca. Decidi buscar um copo de água na cozinha para eu beber.**) O que se observa nessa citação é a perfeita integração das ideias, criando uma sequenciação clara. A referenciação temporal

também está muito bem marcada, situando o leitor nos diferentes momentos de realização dos fatos. Isso veio muito bem marcado com as construções linguísticas *depois disto*, *mais tarde* e *de repente* (**Depois disto**, fui ver as encomendas das lembranças. **Mais tarde** eu e meus irmãos fomos pular no pula-pula e **derrepente** as molas soltou.). Mesmo que a aluna não tenha ainda um domínio de uso do pronome demonstrativo isso/isto no texto escrito como elemento de coesão referencial, a escolha foi muito importante para diferenciar o contexto de realização dos fatos.

4.6.3 Análise das reescritas do texto 3

<p>As crianças adoravam pular teve um dia, que as crianças estava pulando perto, mas perto, mas uma menina estava pulando perto do cano e entrou um menino ele deu um mortal e a menina caí. E ela bateu a cabeça nas molas, ela ficou presa estava lutando para sair.</p>
--

Quadro 7: Texto 3 para reescrita

<p>Duas crianças adoravam pular. Uma delas chama Clarisse e outra Amanda. A Clarisse estava em um pula-pula perto de um cano. E a Amanda fazendo jumping. Enesperadamente um menino deu um mortal. A Clarisse caiu e bateu a cabeça nas molas que tinha perto ela fico presa e estava lutando para sair. Ela começou a grita escutou e foi ajuda. Sendo assim ela conseguiu escapar.</p>
--

Quadro7.1: Primeira reescrita do texto 3

No primeiro parágrafo, a aluna optou por situar os dois personagens femininos, falando de sua preferência de lazer e onde se encontravam no momento. Nessa primeira situação, a sequência de ideias foi estruturada em sentenças simples. A partir do segundo parágrafo, o texto perde a sua característica de produção escrita, os fatos começam a ter uma sequenciação típica da oralidade, como se os interlocutores estivessem num mesmo espaço, interagindo por meio dos mesmos recursos. A entrada do personagem masculino, o menino, surgiu como se ambos, locutor e interlocutor, soubessem de sua existência, desencadeando o acidente (Enesperadamente um menino deu um mortal.). Não houve clareza nas informações. A coesão do terceiro parágrafo ocorreu através do marcador conversacional *E*. A ausência de dados esclarecedores sobre o contexto do acidente provocou confusão de sentidos, comprometendo a coerência textual (**Ela começou a grita escutou e foi ajuda.**). Nessa sentença, nota a obstrução dos sentidos. Imediatamente, o leitor questiona sobre o sujeito da escuta e da ajuda, pois, com a elipse do sujeito nos dois fatos subsequentes, a significação não se estabeleceu. Na última proposição, a aluna utilizou um elemento coesivo de valor

conclusivo com o intuito de encerrar o acidente ocorrido (**sendo assim** ela conseguiu escapar.).

Samuel tinha 3 filhos, eles adoravam pular no pula-pula, uma certa hora uma amiga dos filhos de Samuel chegou, os meninos convidaram ela para pular no pula-pula com eles.
 Ela estava pulando perto do cano de sustentação do pula-pula e um dos meninos deu um mortal e acertou a menina, ela caíl com a cabeça nas molas.
 E a cabeça dela ficou presa ela estava tentando sair, mas ela acabou tendo sua cabeça esmagada e morreu, e os meninos chocados com o acontecimento nunca mais pularam em um pula-pula.

Quadro 7.2: Segunda reescrita do texto 3

O aluno conseguiu uma ordenação que informasse o leitor sobre o contexto onde os fatos ocorreram. Situou os personagens e sua preferência de lazer, em seguida, há uma referência temporal que não ficou muito coerente com a situação inicial, ao invés de hora, ele poderia ter colocado dia, separando as proposições por ponto ([...] eles adoravam pular no pula-pula, **uma certa hora** um amiga dos filhos de Samuel chegou...). O texto manteve uma sequenciação bem clara, desenvolvida, com apresentação de detalhes que sustentaram os fatos (Ela estava pulando **perto do cano de sustentação do pula-pula** e um dos meninos deu um mortal e acertou a menina, **ela caíl com a cabeça nas molas**). Nessa cena, o menino faz parte do contexto, já foi situado anteriormente, diferente do texto original em que ele surge do nada. O final dessa sentença, ao omitir o verbo bater, produziu um efeito de sentido inadequado. A coesão das ideias, em parte, se constituiu através das repetições (E a cabeça **dela** ficou presa **ela** estava tentando sair, **mas ela** acabou tendo a sua cabeça esmagada e morreu, e o meninos...). Mesmo o aluno utilizando a conjunção **Mas** para indicar um resultado adverso ao fato expresso na oração anterior, ainda faltou informação que justificasse o esmagamento da cabeça. Na verdade, o último parágrafo poderia fazer parte do anterior. Poucos elementos da oralidade estão presentes nesse texto. Ainda apresenta o uso constante da conjunção **E**, repetição de pronomes (**ela**) para fazer a remissão ao personagem feminino e ausência de algumas informações necessárias ao contexto escrito. O texto do aluno acabou se tornando um novo texto, uma paródia do original.

4.6.4 Análises das reescritas do texto 4

Um dia eu foi para casa da minha avó ai ficou a noite eu fiquei ouvindo barolho de mula ai eu dessi para ver eu deci e continuei ouvindo e era so um cavalo

Quadro 8: Texto 4 para reescrita

Um belo dia fui visitar minha vo na roça chegando a noite ouvi barulhos da mula sem cabeça eu descí para varanda quando abri a porta era so um cavalo de minha vo pastano

Quadro 8.1: Primeira reescrita do texto 4

Em termos de desenvolvimento, o texto não se diferenciou do original. Apresentou os mesmos tópicos, mantendo características do texto oral. A única mudança ocorrida foi a eliminação do marcador conversacional *aí* que, ao aparecer pela primeira vez, foi substituído pela forma verbal gerundiva (**chegando**), estabelecendo assim, uma relação de temporalidade mais definida (**chegando a noite** ouvi barolho de mula...). Ao usar essa forma, a locução verbal indicadora de fato contínuo (fiquei ouvindo) deu espaço a fato definitivo (ouvi).

Eu fui para casa da minha avó eu dormi lá eu ovi um barolho esquisito eu dise para minha avó ela dise que era cavalo eu não acreditei eu dise que era mula eu fui ver era um cavalo mesmo.

Quadro 8.2: Segunda reescrita do texto 4

O seu trabalho apresentou uma reorganização discursiva, introduzindo um conflito de interpretações sobre o barulho ouvido (**para minha avó ela dise que era cavalo eu não acreditei eu dise que era mula**). A aluna manteve a mesma sequenciação de um texto oral, eliminando os recursos que garantem o sentido e a interação da oralidade. Ao retirar os marcadores conversacionais, o texto não estabeleceu a coesão entre as proposições. Nem a presença do discurso indireto conseguiu ajustar as proposições do texto. Qualquer truncamento de ideias, pausas, repetições, marcadores conversacionais, recursos prosódicos ou extralinguísticos do texto oral precisam sofrer uma adaptação no texto escrito. Não basta eliminar um marcador conversacional, uma repetição, torna-se necessária a construção de proposições com clareza e uma ordenação coesa. Foi o que faltou no trabalho da aluna. As explicações que possibilitam o desenvolvimento e integração de ideias não foram usadas por ela. Há uma redundância no uso do pronome pessoal *Eu*.

Os alunos tiveram dificuldade em trabalhar com esse trecho, a maioria não o fez e os que o fizeram, não conseguiram dialogar com o texto do colega.

4.6.5 Análises das reescritas do texto 5

“Pula-pula, quanto tinha 9 anos no meu aniversário, minha mãe alugol um Pula-pula. Aí eu estava Brincando de pipa na rua e minha mãe chamol Para tomar banho, eu tomei e esperei os convidados chegarem e no meio da muvuca eu chamei meu Primo Para Pular no Pula-pula aí eu escurreguei e machuquei a perna.

Quadro 9: Texto 5 para a reescrita

Quando eu tinha 9anos de idade, na data do meu aniversário, minha mãe me fez uma surpresa e alugou um pula-pula, eu estava soltando pipa na rua, quando minha mãe me chamou para tomar banho, tomei e esperei os convidados chegarem, no meio da muvuca, fui chamar meu primo para pular no pula-pula comigo, ele foi, quando estávamos pulando eu não o enxerguei e bati nele, caí e machuquei.

Quadro 9.1: Primeira reescrita do texto 5

A aluna conseguiu fazer algumas alterações que melhoraram a sequência de ideias. Essas mudanças não se destacaram pelo fato de ter eliminado os pontos, deixando apenas vírgulas. A primeira proposição definiu bem a temporalidade, seguida de uma especificação da data, esclarecendo o leitor de que o aluguel do pula-pula foi uma surpresa recebida pelo dia de seu aniversário (**Quando** eu tinha 9 anos, **na data de meu aniversário**, minha mãe me **fez uma surpresa** e **alugou um pula-pula**). Conseguiu com isso ordenar melhor o início do texto. Na segunda proposição, houve a eliminação do marcador conversacional **Aí** a conjunção **E** usados pelo aluno no texto original, especificando a interrupção de um novo momento de lazer do personagem-narrador. A presença da conjunção temporal **Quando** estabeleceu uma interação mais coesa entre os dois fatos, obtendo uma sequência mais coesa (**Aí** eu estava **Brincando de pipa na rua e minha mãe chamol** Para tomar banho,... / eu **estava soltando pipa na rua, quando minha mãe me chamou** para tomar banho...). O final do texto recebeu também uma elaboração mais clara, apresentando detalhes que possibilitaram uma melhor ligação entre os fatos (... eu chamei meu Primo Para Pular no Pula-pula aí eu escurreguei e machuquei a perna. / ...fui chamar meu primo para pular no pula-pula **comigo, ele foi, quando estávamos pulando, eu não o enxerguei e bati nele, caí e machuquei**).

No meu aniversário de 9 anos minha mãe alugou um pula-pula de presente para mim.
Estava soltando pipa enquanto minha mãe preparava a festa. Depois de umas horas minha mãe me chamou para tomar banho para esperar os convidados chegar. No meio da festa eu chamei meu primo para pular no pula-pula comigo, eu caminhando na direção do pula-pula não enxerguei e tropecei e machuquei a perna.

Quadro 9.2: Segunda reescrita do texto 5

A aluna optou por distribuir o texto em dois parágrafos. No primeiro, ela individualizou a referência ao aniversário e o presente recebido da mãe. No segundo, concentrou as atividades que preencheram o dia natalício. O texto foi pontuado devidamente, apenas faltaram as vírgulas que deveriam separar as referências temporais iniciadoras de três

sentenças e no final do texto (**No meu aniversário de 9 anos** minha mãe [...] **Depois de umas horas** minha mãe [...] **No meio da festa** eu chamei [...] eu caminhando na direção do pula-pula **não enxerguei** e tropecei...). A construção das proposições deu ao texto clareza dos fatos, reordenando-os de forma que pudesse ocorrer uma ligação entre eles. Na segunda sentença, ela estabeleceu uma relação de temporalidade entre o divertimento e a preparação da festa, interligando esses dois eventos através da conjunção *Enquanto* (Estava soltando pipa **enquanto** minha mãe preparava a minha festa.). A aluna situou os acontecimentos, explicando para o leitor sobre o que foi vivenciado no dia, tudo dentro de uma sequência bem delimitada por conjunções ou marcações temporais (**Depois de umas horas** minha mãe me chamou **para** tomar banho **para** esperar os convidados.) O mesmo se vê na última proposição, após uma marcação temporal, há o convite ao primo, seguido de sua finalidade, de uma informação sobre o trajeto e a causa/consequência do acidente (**No meio da festa** eu chamei meu primo **para** pular no pula-pula comigo, eu **caminhando na direção** do pula-pula **não enxerguei e tropecei e machuquei a perna**). É interessante observar o uso do gerúndio com valor temporal, criando uma oração reduzida. A aluna fez bom trabalho com o texto do colega, conseguiu eliminar as marcas da formulação do texto oral, dando-lhe uma ordenação coesa dos fatos, caracterizando-o como narrativa escrita.

Essa atividade exigiu muito dos alunos, pois o desenvolvimento de ideias é a maior dificuldade da turma. Mesmo assim, foi um momento de intenso trabalho com a língua escrita. Esforçaram-se e conseguiram algum resultado dentro de seus limites. Mesmo promovendo, às vezes, mudanças aleatórias nos trechos, buscaram uma forma de desenvolver as ideias dos colegas. Provavelmente, ao dialogar com o texto recebido, o aluno trouxe a sua visão de mundo, gerando uma mudança da produção inicial. Como já foi dito, essas atividades não cobraram nada de ortografia e nenhum caso específico de pontuação. Esses assuntos ficaram para a fase final da AL.

O primeiro momento foi todo voltado à produção de narrativa oral e escrita, estabelecendo uma relação entre elas para que os alunos pudessem comparar e estabelecer as diferenças. Em seguida, ocorreu o processo de retextualização de um texto oral com o intuito de delimitar a formulação de cada um deles. A atividade seguinte foi realizar a reescrita de pequenos trechos cuja finalidade foi levar o aluno a dialogar com o texto para promover o seu desenvolvimento. A última atividade dessa primeira etapa se voltou para alguns casos de ortografia, os mais recorrentes, e alguns casos de vírgula. Primeiramente, os alunos receberam dois trechos do livro *A Outra Perna de Saci*, Ângelo Machado (2001) para comentar o uso das vírgulas e seu papel na significação textual. Aproveitando os textos, houve um reforço

sobre os parágrafos e travessões. Depois desse estudo, os alunos receberam pequenos textos dos colegas para colocar vírgulas e comentar sobre a importância delas nos textos. A questão ortográfica não recebeu destaque. Os alunos compararam o uso de terminações verbais em texto, principalmente, as que mais apareceram e o problema de palavras homófonas com grafia diferenciada.

4.7 Análise do final da primeira sequência de atividades

Após essas atividades, os alunos receberam o texto escrito de volta para proceder a reescrita.

Os textos, ao serem avaliados, receberam um código específico para cada problema detectado. Como os alunos estavam habituados com a correção direta do professor sobre a sua escrita, tiveram dificuldade em percebê-lo, mesmo aplicando os sinais junto ao problema a ser observado. Alguns textos, além dos códigos, receberam comentários, orientando os procedimentos para melhorar a produção.

Antes da devolução dos textos, houve a retomada de vários assuntos já estudados para reativar os conhecimentos e a liberação de dicionários para verificação da ortografia. A estratégia principal foi solicitar aos alunos que estabelecessem um diálogo com o próprio texto, como haviam feito com a produção dos colegas, posicionando-se como um provável leitor do texto. Só que muitos alunos queriam realmente dialogar com o professor sobre a reconstrução do próprio texto. Adotaram-no como o seu provável leitor. Na verdade, a atividade de análise textual, buscando a sua reconstrução, é um trabalho conjunto entre aluno e professor. Geraldi (2016, p.6) assegurou que, na atividade da escrita, o professor precisa tornar-se um coautor do texto do seu aluno. Esse processo de trabalhar com o texto e a partir dele possibilita descobertas e “novas formas alternativas de dizer”. Essa perspectiva dominou essa etapa. Foi um momento de atuação ao lado dos alunos que apresentaram maior dificuldade e limitação na produção textual.

4.7.1 Análise da reescrita do texto Mula sem cabeça

A análise dos resultados da reescrita manteve a mesma sequência adotada para analisar os textos originais. O primeiro texto analisado anteriormente nesta pesquisa foi *A mula sem cabeça*. Nesta fase, os textos foram escaneados para permitir uma transcrição dos trabalhos.

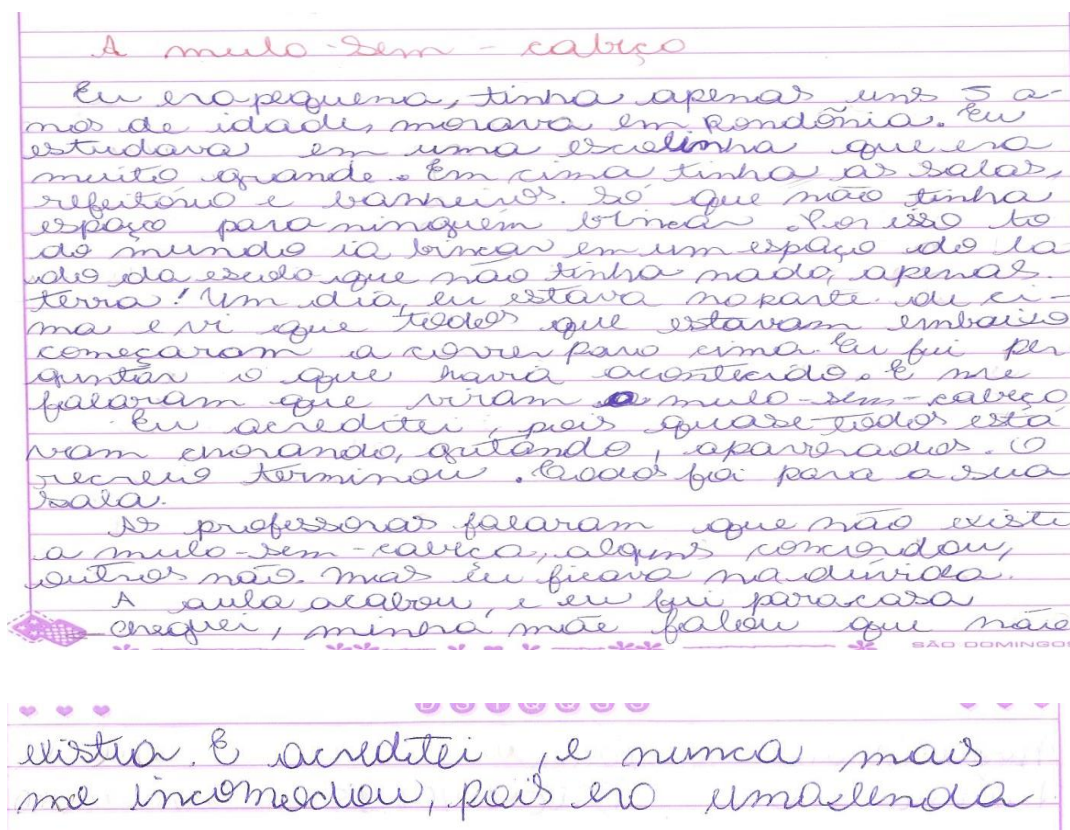


Figura 4: Reescrita do texto Mula sem cabeça

O primeiro texto analisado anteriormente nesta pesquisa foi *A mula sem cabeça*. Nele, foram verificadas algumas dificuldades na formulação estrutural. Apresentou um único parágrafo, ausência de algumas vírgulas, algumas repetições e concordância verbal mais adequadas ao texto oral. Por outro lado, revelou construções adequadas à produção escrita, estabelecendo uma ordenação sequenciada, com a presença de elementos coesivos integrando as proposições, com algumas formulações linguísticas que remeteram a um possível leitor distanciado da comunicação imediata. Na avaliação da narrativa escrita, a aluna recebeu algumas orientações codificadas para organizar o seu trabalho em parágrafos, fazer a complementação da pontuação, realizar a concordância verbal, eliminar algumas repetições ou substituí-las por um termo equivalente e resolver alguns problemas ortográficos.

Ao analisar a reescrita do referido texto, percebe-se que muitos desses aspectos foram solucionados. Realmente, ocorreu a ordenação da narrativa em parágrafos. Só que a aluna não seguiu a sugestão indicada pelo código adotado para esse assunto. Acabou deixando no primeiro parágrafo parte do que constituiria o segundo, não percebeu a marca indicadora do seu começo (**Um dia**, eu estava na parte de cima e vi [...]). Com isso, surgiu um problema: o início do segundo parágrafo adotado por ela é parte do tópico anterior (Eu acreditei, pois

quase todos estavam chorando, gritando, apavorados.). Na reescrita, eliminou as conjunções **Mas e E** que tinham estabelecido uma sequência coesiva com a anterior ([...], gritando, apavorados. Mas o recreio terminou e todos foi / [...], gritando, apavorados. O recreio terminou. Todos foi para...), com isso, provocou um certo distanciamento das proposições. Desta feita, seria interessante que a construção “O recreio terminou.” iniciasse o terceiro parágrafo. Os dois últimos parágrafos não ficaram muito coesos entre si, isso já havia surgido no primeiro texto. Ocorreu também uma alteração no último que, no texto original, estava bem coeso, acabou agravando a interligação de proposições e parágrafos (A aula acabou e eu fui para casa **chegando lá** [...] / A aula acabou, e eu fui **para casa cheguei**, minha mãe falou...). Essa mudança resultou de uma interpretação equivocada do código que foi colocada para o advérbio **Lá**, estava sem acento e com letra **o**, no final. Ela interpretou como um elemento que deveria ser retirado. Ao fazer isso, percebeu que a forma verbal (**chegando**) não estava adequada ao contexto, decidiu substituí-la por **cheguei**. Esse foi um ponto não resolvido na reescrita, manteve uma ordenação que se aproximou do texto oral.

A pontuação foi outro aspecto solucionado na reescrita, as vírgulas ausentes na primeira produção, foram colocados no texto reelaborado, as únicas exceções estão nestas sentenças: **Em cima** tinha as salas, refeitório e banheiros. [...] e eu fui para **casa cheguei** ...).

A aluna apresentou algumas dificuldades na concordância verbal, com os sujeitos no plural. Na reescrita, a correção foi feita em alguns casos, mas em outros não (Todos foi para a sua casa [...] alguns concordou,).

Algumas proposições sofreram alterações para eliminar as repetições (Só que não tinha espaço para ninguém brincar **lá**. Por isso todo mundo ia brincar **lá** em baixo que não tinha nada, apenas terra. / Só que não tinha espaço para brincar. Por isso todo mundo ia brincar **em um espaço do lado da escola que não tinha nada**, apenas terra.).

Os problemas ortográficos, praticamente, desapareceram, somente a troca da letra **A** pelo **O** no final das palavras ainda persistiu.

A reescrita da aluna revelou um bom aproveitamento de todas as atividades que antecederam essa prática. Conseguiu reelaborar o seu texto, dando-lhe uma configuração de narrativa escrita.

4.7.2 Análise da reescrita do texto Saudade de você

Saudade de você

Eu estava na Escola e estava quase dando a hora de ir para casa. E bateu o sinal para ir para casa. Chagando em casa logo vi minha mãe e vi ela chorando e logo perguntei mãe porque a senhora está chorando? e ela falou sua tia morreu. eu comecei a chorar e minha mãe falou chora não e ela partiu pra uma vida melhor. no dia seguinte nos fomos ao cemitério pra fazer a notação. levei dela assim que vi a pessoa que ela morreu e vi ela mandando beijo e fazendo foto com a mãe dando beijinho para mim e logo falei para minha mãe se vi também o professor que estava dando aula na hora que ela morreu comecei a falar com ele e ele começou a explicar para mim e minha mãe também e no dia seguinte ela foi enterrada e a minha mãe não conseguiu entrar, eles não deixaram e ela ficou muito mal mais como ele falou para mim da partiu para uma vida melhor.

Figura 5: Reescrita do texto Saudade de você

O segundo texto, ao ser analisado, apresentou uma sequenciação típica do texto oral, explorando os mesmos recursos da produção oral. Seu processo de coesão se manteve através de marcadores conversacionais e repetições, reproduzindo a constituição imediata da fala. O desenvolvimento de tópicos se constituiu através de diálogos, mas não recebeu a estruturação adequada a esse tipo de narrativa, ausência total de parágrafos, travessões e pontuação, mantendo numa linearidade momentânea.

Ao proceder à reescrita do texto, a aluna buscou recursos que pudessem configurar a sua produção como uma narrativa escrita. O seu início trouxe informações mais claras sobre o momento e o espaço em que se encontrava o personagem-narrador (Eu estava na Escola e estava quase dando a hora de ir para casa. E bateu o sinal para ir para casa.). Nota-se que a coesão das proposições continua sendo por meio das repetições e marcadores conversacionais. À medida que a sequência se desenvolve, surge uma forma verbal gerundiva (**chegando**), reforçado pelo advérbio **Logo**, constituindo uma marca temporal necessária à informação anterior (**chagando em casa logo vi minha mãe** e vi ela chorando.). A repetição do verbo **ver**

impede uma elaboração de uma proposição específica da escrita. A aluna reduz o diálogo para abrir espaço à narração.

A estruturação formal do texto continuou como estava na primeira escrita. Não foi ordenado por parágrafos, somente o seu início obteve o recuo. Os diálogos também não receberam o travessão indicador da permuta dos interlocutores no processo de interação. É um recurso importante para a ordenação escrita, porque eles representam as trocas de turnos da fala. Mas há um dado novo que não existia no texto original, a presença de alguns sinais de pontuação. Com isso, ela obteve uma clareza maior para os tópicos ([...] e logo perguntei mãe porque a senhora está chorando? e ela falou sua tia morreu.). A seguir, surge uma informação para o leitor sobre a reação do personagem-narrador, ao receber a notícia da morte, seguida de uma fala consoladora da mãe. Esse fato não constava na produção anterior (**eu comesei a chorar.** e minha mãe falou chora não e ela partiu pra uma vida melhor.).

A aluna buscou situar o seu leitor antes que houvesse a aparição de sua tia morta na piscina onde elas costumavam fazer natação. Faltaram na narrativa anterior esses esclarecimentos ([...] e **no dia seguinte eu fui fazer natação e na pissina que ela morrel... / no dia seguinte, nos fomos ão Semeia Boa Vista fazer natação. lembrei dela assim que vi a pissina que ela morrel**). Aqui, percebe-se uma situação definida, recebendo uma sequenciação bem mais coesa, com a presença da locução conjuntiva temporal *Assim que*, interligando espaço e reações, juntamente com o pronome relativo (pissina **que** ela morrel). Na fala, o pronome relativo aparece, com frequência, sem a preposição que o antecede, quando necessária. Na escrita, deveria ser precedido da preposição **Em** (na piscina em que ela morreu), poderia ter usado o pronome *Onde* que evitaria o problema. Situou também o professor no contexto e explicou ao leitor que ela e a mãe receberam esclarecimentos sobre a morte da tia, embora faltasse o argumento definidor do verbo *explicar* na sua elaboração. Isso não constava na produção inicial ([...] **eu vi o professor que estava dando aula na hora que ela morrel comecei a falar com ele e ele começou a explicar para mim e minha mãe também e...**). A aluna deixou de usar os sinais de pontuação e intensificou o uso do marcador conversacional *E* como elemento de coesão entre as proposições (**e no dia seguinte ela foi enterrada e a minha mãe não conseguil entrar eles não deixou e ela ficol muito mal...**). Alguns problemas de ortografia foram minimizados.

Ao comparar a produção inicial com a reescrita, percebe-se que a aluna foi além de uma simples reescrita, pois, praticamente, ela produziu um outro texto, parafraseando o primeiro. Nota-se que já houve uma melhora, esboçou algumas características do texto

escrito, ofereceu dados que situaram o leitor, diferentemente do original que se sustentou com os recursos da oralidade.

4.7.3 Análise da reescrita do texto Morte

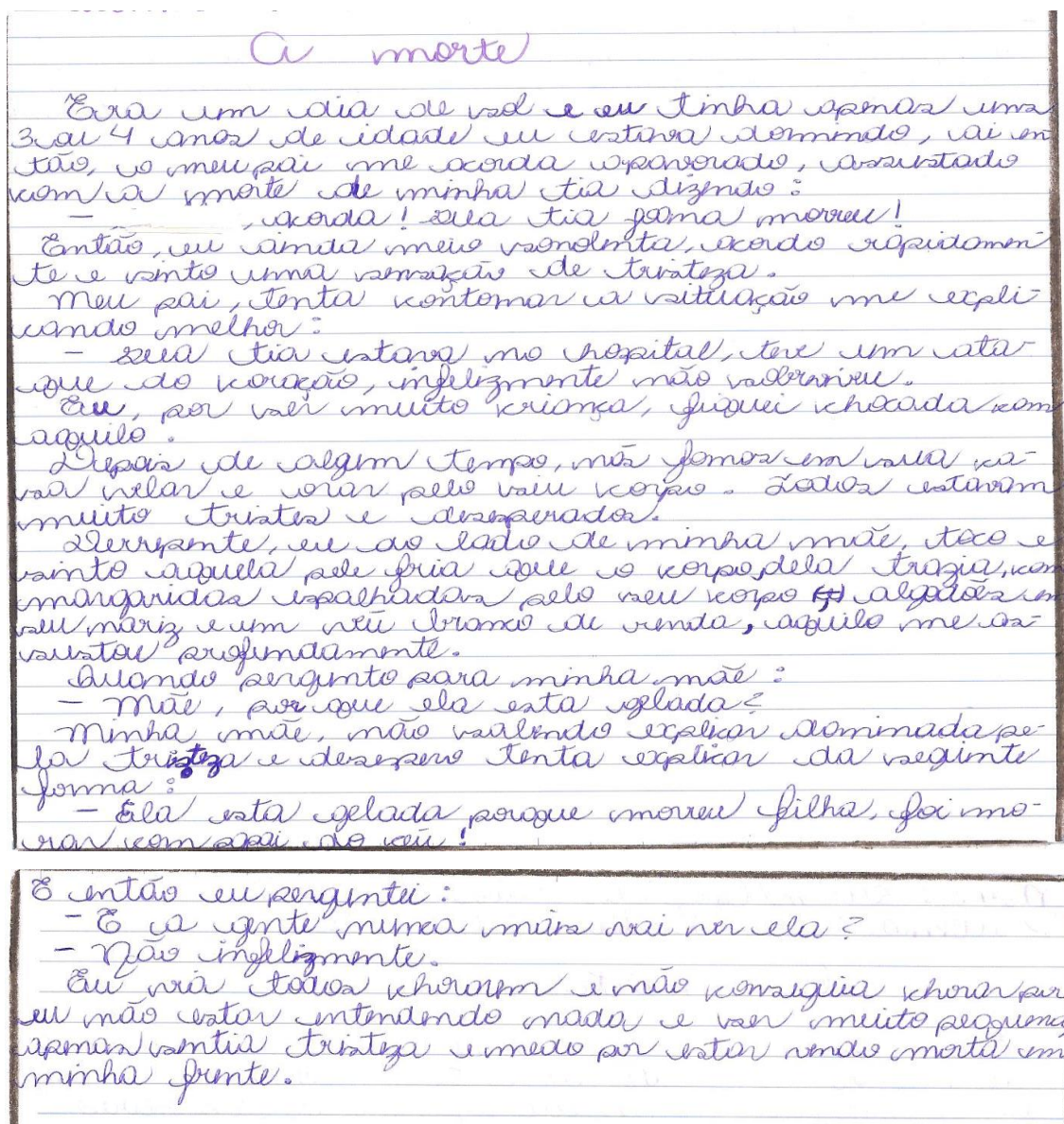


Figura 6: Reescrita do texto A Morte

Na análise da primeira produção, essa narrativa apresentou uma formulação adequada à narrativa escrita. A ordenação em parágrafos, a marcação correta do discurso direto, recursos linguísticos informando o leitor sobre os fatos, garantiram uma sequenciação coesa dos tópicos. A aluna se apropriou do léxico de forma criativa e condizente com o contexto proposto, revelando indícios de autoria.

Poucos aspectos não foram totalmente contemplados como certos casos de uso da vírgula e algumas inadequações de tempo verbal.

Na reescrita do texto, grande parte dos problemas apontados foram devidamente resolvidos. No primeiro parágrafo, houve uma ruptura do tempo verbal. Numa sequência de passados, a aluna empregou o presente do modo indicativo, marcando o momento de sofrimento, vivenciado pela família. Na segunda versão do trabalho, o tempo verbal é mantido, mas reforçado por dois adjetivos, indicando o estado emocional do pai ao dar a notícia da morte da tia para a menina ([...] e estava dormindo aí então o meu pai derrepente **me acorda dizendo:** / eu estava dormindo, aí então, **o meu pai me acorda apavorado, assustado com a morte de minha** tia dizendo:). Nesse mesmo parágrafo, faltavam duas vírgulas para separar o marcador conversacional *Aí então* e a segmentação da locução adverbial **De repente**. As vírgulas foram colocadas, mas a locução foi retirada do texto, em seu lugar, a aluna optou por criar dois adjetivos definidores do estado emocional do pai (me acorda **apavorado, assustado** com a morte de minha tia dizendo:).

No segundo parágrafo, a lacuna inicial entre o travessão e o verbo não se trata de falha na construção da fala, o nome da aluna foi retirado, resguardando sua identidade.

Houve um problema na verificação dos códigos na tabela. Sempre que uma palavra foi marcada devido a uma inadequação ortográfica, a aluna optou por eliminá-la, colocando um sinônimo em seu lugar ou alterando a formulação da proposição. Essa postura começou no primeiro parágrafo e persistiu durante todo o desenvolvimento. No terceiro, foram codificados o verbo despertar, a marcação do parágrafo e ausência de vírgulas (**Então eu** ainda meio **sonolenta desperto** rapidamente e **começo a sentir uma** sensação de tristeza. / **Então, eu ainda meio sonolenta, acordo rapidamente e sinto uma sensação de tristeza**). Como foi dito anteriormente, decidi substituir os verbos, resolvendo os demais problemas. Foi solicitado também que verificasse o tempo verbal que dominou a narrativa. Nessa passagem, por exemplo, a escolha recaiu no presente do indicativo; mas, na maior parte do desenvolvimento, o domínio foi do pretérito. A aluna não entendeu que as marcas estavam solicitando isso, decidi trocar o verbo ou adotou uma outra forma de representá-lo, como nesta construção “*começo a sentir*” deu espaço para “*sinto uma sensação*”.

O oitavo parágrafo recebeu uma reelaboração. Houve o acréscimo de mais detalhes na descrição da tia morta, intensificando seu estado de choque, ao ver a tia no caixão (Derrepente eu do lado da minha mãe, toco o corpo dela e sinto uma sensação horrível ela estava gelada e com margaridas pelo corpo... / Derrepente, eu ao lado de minha mãe, toco e **sinto aquela pele**

fria que o corpo dela trazia, com margaridas espalhadas pelo corpo, algodões em seu nariz e um véu branco de renda, aquilo me assustou profundamente.)

Durante o diálogo entre mãe e filha, duas falas receberam travessões, mas não antecedidas de parágrafos. Na reescrita, foram corrigidas (– Mãe, por que ela está gelada? [...] – Não infelizmente.). Ainda sobre esse diálogo, é interessante ressaltar uma mudança ocorrida em uma das falas da filha. Nesta fala “– E a gente nunca mais **vai ve-la**? Existia um grifo solicitando o acento do verbo. A aluna tomou o grifo como um erro de construção. Na reescrita, redigiu a fala da seguinte forma: “– E a gente nunca mais **vai ver ela**? Na análise da primeira produção, fez-se uma observação sobre a linguagem da criança de três ou quatro anos comparada com a da mãe (– Ela foi morar com papai do céu!). O voz do personagem-narrador adolescente sobrepôs à da criança, adotou uma construção bem formal. Com a alteração ocorrida na reescrita, essa interferência desapareceu.

Como o último parágrafo promoveu uma ruptura na sequência do texto, introduzindo a personagem Karol de forma inesperada, a aluna optou por retirá-lo

O parágrafo que finalizou a reescrita trouxe uma alteração não muito adequada. Novamente, houve uma interpretação inadequada do grifo sob a construção verbal **vê-la** que estava sem acento. A aluna omitiu o termo remissivo de tia, no caso o pronome obliquo de terceira pessoa **O**. Ao adotar uma nova redação, acabou provocando dificuldade na interpretação ([...], só sentia tristeza e medo **por ve-la morta na minha frente**. / apenas sentia tristeza e medo **por estar vendo morta em minha frente**.). Essa nova construção traz a sensação de que o medo e a tristeza da menina decorrem de estar diante de uma situação de uma morte qualquer, não era mais a da tia.

Ao finalizar a primeira etapa, alguns fatos foram observados. Quando os alunos trabalharam com a retextualização do texto oral, houve perda de alguns efeitos de linguagem, principalmente, no que diz respeito à emoção e espontaneidade dos acontecimentos. Passaram a justificar e explicar determinadas atitudes, ficaram muito no processo da redação pura. Quanto às atividades de reescrita, os resultados diversificaram. De um maneira geral, os alunos alteraram as produções. Alguns chegaram a construir um outro texto, parafraseando o original. Outro aspecto que não auxiliou muito o trabalho dos alunos foi a utilização de códigos na identificação dos problemas que apareceram nos textos. A leitura equivocada desses sinais acabou gerando alterações inadequadas na reescrita.

Mesmo com esses problemas, as análises demonstraram que o trabalho desenvolvido trouxe resultados positivos, principalmente, na percepção das características do texto escrito.

5. SEGUNDA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: REALIZAÇÃO E ANÁLISES

Para realização dessa sequência de atividades, foram escolhidos três vídeos ligados à temática proposta: os alunos iriam usar o mito Saci Pererê numa produção textual. O primeiro vídeo, intitulado *Saci Pererê*¹⁰, é um desenho animado, onde o Saci conta quem ele é, seu encerramento promove uma intertextualidade com a música *Atirei o pau no gato*. O segundo vídeo é um clipe da música *Pererê de Valter Silva*¹¹, do grupo *Tempo de Brincar*. O terceiro é um desenho animado, muito bem feito, intitulado *Saci Pererê*¹², da série *Lendas do Folclore Brasileiro: Juro que vi*, dirigido por Humberto Avelar. Essa sequência culminou com o estudo do primeiro capítulo do livro *A outra perna de Saci*, de Ângelo Machado (2001).

Inicialmente, pedimos aos alunos que lessem ou buscassem pela internet textos que falassem sobre o Saci. Antes de iniciar a exibição dos vídeos, ouviram as informações recolhidas pelos colegas, com isso perceberam que havia diferentes leituras sobre a lenda ou o mito Saci. Foram avisados também que deveriam fazer anotações sobre as características do personagem, suas atitudes, seus recursos para se defender, sobre o ambiente apresentado e o que houve de diferente entre vídeos. A dinâmica das atividades se deu da seguinte forma: os alunos assistiam aos vídeos uma vez, comentavam sobre o que entenderam, anotavam e voltavam a vê-lo para confirmar os comentários feitos. Se ainda houvesse alguma dúvida e esta não fosse resolvida com a segunda exibição, deveria reservar a sua pergunta para o debate geral.

Algumas perguntas foram colocadas para verificar se os alunos tinham entendido o que viram. No primeiro, o narrador é o próprio Saci, a narrativa é muito simples, os alunos responderam, sem nenhuma dificuldade, às perguntas abaixo:

- 1) Como o Saci se define, na abertura do relato? Ao agir, isso mudou?
- 2) Em que parte do corpo se situa os poderes do personagem?
- 3) O que acontecia com as pessoas ao tocarem na sua carapuça?
- 4) Saci falou dos seus dois segredos. Quais são?
- 5) Em que situações o Saci pode ser aprisionado?
- 6) Qual é a importância da noite para o Saci?
- 7) O cenário construído estava de acordo com o relato?

¹⁰ <<https://www.youtube.com/embed/glijisrBrlC>> postado em: 2012. Acesso: 20/09/2015.

¹¹ <<https://www.youtube.com/embed/QvVaFEWRaes>> postado pelo grupo Tempo de Brincar em: 2012. Acesso: 20/09/2015.

¹² <www.youtube.com/watch?v=zcQEPXPD-PO> ou <https://youtube.com/watch?v=923nsj_V2Q4> Acesso: 20/09/2015.

O clipe da música *Pererê* cativou os alunos. Na semana seguinte, alguns surpreenderam, pois haviam memorizado a letra. O cenário é apresentado como se os dois personagens estivessem inseridos num mundo irreal. São dois seres humanos num espaço de fantasia. Analisamos o clipe da seguinte forma:

- 1) Indique alguns detalhes do cenário. O que mais lhe chamou atenção na construção do cenário?
- 2) Qual é a importância do refrão “Pererê, Pererê, cadê você, Pererê?” para a música?
- 3) Qual é a maior característica de Saci apresentada na música?
- 4) Qual era o maior desejo da menina?
- 5) Indique algumas confusões provocadas por Saci.
- 6) Por que no final do clipe o rapaz fica sem o chapéu?

O terceiro vídeo foi o mais importante em termos de criação de espaço, de caracterização de personagens, de desenvolvimento. É uma narrativa completa, muito bem constituída, mas construída por imagens. Há a fala inicial do narrador (quem narra é o ator Paulo Betti) e a final. São muitos os detalhes para colocá-los em forma de perguntas. Mesmo vendo o filme por duas vezes, os alunos não conseguiram perceber fatos importantes da história. Apenas fizemos nesse espaço uma referência aos pontos importantes que foram trabalhados com a turma.

O filme começou apresentando o espaço, a fazenda em que vivia o personagem e o momento marcante de sua vida. Em seguida, entrou o fazendeiro segurando uma bengala que tinha como ornamento a cabeça de um cavalo. Nesse momento, surgiram as características marcantes desse personagem: amante de cavalos, autoritário e amargo, não era feliz e temido por todos. Comentamos com os alunos todo esse processo de construção. Nesse clima, entrou em cena o Saci, mas não apareceu fisicamente, a prova de sua presença foi a mudança total do ambiente, provocada por uma ventania e assim que o fazendeiro se aproximou do cavalo preferido, a sua crina foi trançada, como a dos demais cavalos. O fazendeiro soltou o nome do Saci, num urro de ódio. Isso gerou nova transformação do ambiente para demonstrar seu sentimento. Outro aspecto discutido com os alunos. Imediatamente, começou a perseguição contra o Saci. Foram vários recursos utilizados para demonstrar a sua esperteza. Todos os detalhes dessas atitudes foram comentados com os alunos.

Ao fugir do fazendeiro, o Saci acabou entrando num quarto, onde se encontrava um Baú e nele, álbuns de fotografia. Quando o Saci viu a foto do homem, manifestou nojo, mas, à medida que ia folheando o álbum, foi descobrindo o passado desse fazendeiro, quem ele tinha sido, suas dificuldades para construir a própria vida. Com a descoberta, Saci mudou seus

sentimentos em relação a ele. Envolvido por esse novo sentimento, não percebeu a entrada do fazendeiro que o aprisionou dentro de uma garrafa. A partir desse instante, a história tomou outra direção com a entrada de novos Sacis que vieram salvar o companheiro.

Os alunos foram conduzidos a observar os recursos utilizados para demonstrar o trabalho do Saci, ao levar esse fazendeiro a ser o que foi antigamente. No final, entrou novamente a fala do narrador com esta assertiva: “Quando se perde o caminho, há sempre uma segunda chance de recomeçar. É só olhar para dentro de si, recontar a sua própria história, voltar para o começo, se transformar.” Para fechar a análise, solicitamos aos alunos que demonstrassem o que entenderam dessa afirmativa, exemplificando com partes do filme.

Após esse estudo comparativo dos vídeos, receberam o primeiro capítulo do livro *A outra perna de Saci* de Ângelo Machado. Foi feita uma leitura oral e a seguir, uma análise da parte formal do texto, de forma rápida, porque, na semana seguinte, receberiam várias questões explorando o texto e, ao mesmo tempo, comparando-o com os vídeos.

Todo esse estudo culminou com uma produção textual. Após algumas instruções, passaram a produzir a narrativa. A proposta foi relatar um caso, misturando o fantástico e o real, como tinham visto nos vídeos e no texto de Ângelo Machado. Um dos personagens tinha de ser o Saci. Inicialmente, foi pedido que eles pensassem na história, depois imaginassem uma sequência como viram no texto e no filme. Em seguida, relembramos a necessidade de caracterizar os personagens, criar o espaço necessário, determinar um tempo e não deixar de usar parágrafos e travessões, caso houvesse diálogo. Quanto ao leitor dessa produção, desde o início das atividades, os alunos foram informados de que suas produções estavam fazendo parte de um projeto de pesquisa e seus trabalhos seriam apreciados não só pelo professor, como também por outras pessoas. Essa etapa atraiu mais o interesse dos alunos, porque o assunto os motivou. Nenhum aluno deixou de produzir o texto. Inclusive, os que faltaram no dia da produção, na aula posterior, quiseram fazê-la. Houve um envolvimento maior dos alunos. No momento da produção, a preocupação dos alunos foi aplicar o que tinham estudado. Muitos montaram um pequeno roteiro para ordenar melhor o assunto escolhido.

Após a análise da segunda produção escrita, reforçamos os assuntos já estudados na primeira etapa para proceder à sua reescrita. Mesmo não havendo tempo suficiente para desenvolver novas práticas pedagógicas, os alunos não sentiram as mesmas dificuldades ao processar a primeira reescrita. Apresentaram um resultado mais satisfatório do que a primeira. Somente os alunos que faltaram bastante buscavam ajuda. A sequência de atividades foi encerrada, superando, inclusive, as expectativas do professor regente da turma.

Segunda sequência de atividades foi totalmente voltada para a exploração de recursos da tradição oral. Diferentemente da primeira fase dos estudos, esse trabalho buscou constatar a influência dos textos da tradição oral na criatividade do aluno. Belintane (2013, p. 121-5) demonstrou em seus estudos que a tradição oral é base para o domínio da leitura e da produção textual. Através dessa riqueza textual que perpassa as gerações, o aluno entra em contato com a fantasia, o imaginário, a linguagem poética, tornando-se capaz de fazer uma releitura de fatos da vida e de sua expressão verbal. Segundo o autor, é uma forma de trabalhar a própria cidadania. Alerta também que, para o aluno desenvolver a capacidade criativa, precisa distanciar-se desse universo pragmático do cotidiano, regando a sua memória e imaginação com a riqueza da tradição oral. Geraldi (2010, p. 137) evidenciou também que, para produzir um texto, o aluno precisa ter o que dizer, estar motivado e necessita constituir-se como locutor, tornar-se o sujeito do que diz, tendo sempre em sua perspectiva o outro.

Todas as atividades dessa etapa objetivaram criar condições para o aluno produzir, com segurança, o texto, buscando na cultura oriunda da tradição oral os recursos necessários para a produção de uma narrativa escrita. Como já foi esclarecido anteriormente, a escrita absorveu essas narrativas que eram repassadas de uma geração a outra através dos contadores de histórias, produzindo alterações e adaptações de acordo com a época. Esses textos chegam ao espaço escolar por meio do registro escrito. A cultura puramente oral foi abolida do contexto social, desde o surgimento dos meios de comunicação de massa.

O assunto escolhido foi o mito Saci-Pererê. Inicialmente, os alunos foram motivados a ler sobre esse personagem lendário. Para o desenvolvimento do assunto, foram escolhidos três vídeos, com enfoques diferentes, sobre Saci-Pererê e primeiro capítulo do livro *A outra perna de Saci*. A dinâmica das aulas se dividiu em assistir aos vídeos, analisá-los oralmente e, em seguida, compará-los. Feito isso, os alunos foram orientados de que passariam a trabalhar com o primeiro capítulo do livro *A outra Perna de Saci* de Ângelo Machado (2001). Esse texto foi explorado, visando ao seu processo de construção, estruturação do assunto, construções linguísticas, etc. Para finalizar essa sequência de estudo, os alunos receberam, em folha xerocada, alguns questionamentos, comparando o texto aos vídeos. Isso foi feito em grupo. Todo esse trabalho foi feito para que o aluno pudesse produzir a sua segunda narrativa, integrando o imaginário e o real, tendo como um dos personagens o Saci-Pererê.

Essa segunda etapa é uma complementação de tudo que foi realizado na primeira e, ao mesmo tempo avaliava os resultados do processo de entrelaçamento entre a oralidade e escrita na construção de narrativas.

Ao verificar o resultado dessa produção, constata-se uma mudança na formulação do texto escrito. Alguns alunos começaram a perceber que, ao formular o texto escrito, há necessidade de criar informações para situar o seu leitor e mudar o rumo dos fatos, não bastam ficar justapostos, é preciso que haja uma interligação entre eles para estabelecer uma sequenciação coesa. Mas pelo pouco domínio dos recursos linguísticos da escrita, eles ainda buscam alguns recursos da comunicação imediata para resolver a produção escrita.

Durante toda a sequência de atividades, é importante destacar o trabalho com a retextualização, pois ela vai mostrando para o aluno a estruturação de um texto e de outro. Quando o aluno chega à reescrita, já tem uma noção do que é elaborar uma proposição na escrita. Outro ponto fundamental para finalizar essa sequência de atividades foi o envolvimento dos alunos com a produção artística centrada na oralidade. O estímulo à imaginação, à criação foi muito significativo. Os alunos vivenciaram esse poder com muita intensidade. Isso confirma que o poder das produções da tradição oral não só mobiliza a infância, mas também os adolescentes, deslocando-os do universo pragmático do cotidiano instituído pelo livro didático para a criação.

Antes de apresentar a análise do resultado final, cabe ainda uma ressalva. Como é da rotina escolar, principalmente a pública ocorrer interferência constante de outras atividades alheias àquelas programadas para a sala de aula, houve várias interrupções que acabaram reduzindo o número de aulas necessário ao desenvolvimento do projeto. Além desse obstáculo, surgiram também o problema de faltas e a própria dificuldade do aluno, exigindo um tempo maior para realização das etapas. Com isso, foi preciso alterar a finalização. Estava programada uma nova etapa de exercícios para resolver problemas linguísticos e recursos estruturais de uma narrativa que persistiam, antes de proceder à reescrita final. Isso não foi possível, os alunos estavam finalizando o ano escolar e aqueles que não obtiveram média suficiente para sua aprovação deveriam iniciar os estudos adicionais. Para resolver esse impasse, apenas houve uma rápida retomada do que já havia sido trabalhado com os alunos, passando imediatamente para a reescrita final. Mesmo assim, com todos os empecilhos interferindo no andamento das atividades, os resultados foram compensadores.

5.1 Análise da reescrita final dos três alunos da base metodológica

A finalização das análises foi organizada em dois grupos. No levantamento dos indícios de oralidade em narrativas escritas, no Capítulo 4, foram analisados três alunos.

Dessa forma, primeiro momento é dedicado à análise das reescritas do segundo texto dos três. O intuito dessa análise é verificar se mantiveram as mesmas características dos textos iniciais.

O segundo grupo é constituído das mesmas alunas que compuseram as análises do Capítulo 4, onde foi realizada uma análise comparativa entre o texto oral e escrito e as respectivas reescritas. Esses textos selecionados demonstram muito bem os resultados obtidos ao realizar a intervenção.

A primeira produção escrita dos alunos do primeiro grupo de análise foi colocada neste espaço apenas para facilitar a constatação do progresso que ocorreu ao realizar a reescrita final do último texto produzido.

Eu no 3º ano estava num lugar da escola com pedrinhas que machucavam era carnaval e dois meninos pegaram as linhas que colocavam na decoração. Um ficou de um lado e o outro do outro lado e eu tava no meio, eles saíram correndo e passaram por mim, a linha bateu na minha perna e eu caí de joelho nas pedras e eu chorei porque meu joelho tava sangrando e doendo muito. Depois fui passar remédio no machucado.

Texto n ° 1: sem título

Um menino chamado Pedro queria capturar o Saci para realizar um desejo, estava na casa de sua avó na fazenda, acordou cedo, às sete horas da manhã para tentar capturá-lo.
Escondeu atrás de uma moita e ficou esperando, até que uma hora ele caiu no sono, ouviu um barulho e acordou, olhou para o outro lado da moita e viu o Saci pegando frutas, ele tem uma carapuça vermelha, usa cachimbo e tem uma perna só.
O menino tentou pular nele e pegar a carapuça, mas ele ouviu e saiu em um redemoinho, o menino não o pega e fala:
– Vou pesquisar sobre ele em um livro.
E viu as formas de capturá-lo, e voltou para a moita, mais tarde, novamente o Saci aparece. Pedro foi escondido para perto dele e pegou uma garrafa, ele abre a tampa e o captura. Saci pede para sair e Pedro deixa, porque se fosse ele, também ia querer sair, Pedro desiste do desejo mas ganha um amigo.

Quadro 10: Reescrita final do texto Saci

Verificando o primeiro texto do aluno, percebe-se que ele superou grande parte de suas dificuldades. Na produção final, já demonstrou um bom domínio da paragrafação, não houve necessidade de orientá-lo novamente sobre esse assunto para fazer a sua reescrita. Mesmo usando o marcador conversacional **E**, sua narrativa apresentou uma boa estruturação, com uma sequenciação dos fatos bem coesa. Utilizou-se muito da coesão referencial, da elipse do sujeito para evitar a repetição (Pedro foi escondido para perto dele **e pegou uma garrafa**, ele abre a tampa **e o captura**. [...]O menino tentou pular **nele** e pegar a carapuça, mas ele ouviu e **saiu em um redemoinho**, o menino não **o pega e fala**:...). Como a proposta do aluno foi relatar um fato já ocorrido, sua narrativa se constituiu no pretérito. Durante o

desenvolvimento dos fatos, ocorreu uma oscilação de tempos verbais, ora pretérito ora presente. Este ao aparecer pela primeira vez, numa descrição física do Saci, apresentou um aspecto de constância para o personagem, sua imagem é eterna, não se modifica (viu o Saci pegando frutas, ele **tem** uma carapuça vermelha, **usa** cachimbo e **tem** uma perna só.). Os fatos que se referem à concretização das intenções do menino são registrados também no presente do indicativo. O texto já não tem mais a característica de “um fato puxa outro”. Há um relato desenvolvido dentro de uma sequência clara, capaz de envolver um leitor. Portanto, esse aluno absorveu as práticas realizadas com o intuito de caracterizar a formulação da narrativa escrita.

Em um belo dia num aniversário tinha um pula-pula montado na minha chacara ai eu fui o primeiro a pular no pula-pula eu estava pulando a a minha mãe disse:
 – filho pula mais baicho você vai acaba simachucando não pula muito auto depois não fala que eu não te avisei ai eu disse:
 – a mãe vai trabalha e me deixa queto.
 ai depois que eu falei eu di de cara no cano ai a minha mãe disse:
 – eu falei eu falei.
 ai a minha mãe me socoreu flexissionando a mão e pos gelo e sarou ai apois comesei a pular de vagar e aproveitei a festa e no outro dia eu fiquei com dor de cabeça.

Texto nº 2: O pula-pula

O Saci é um menino levado que adora fazer travessura, adorava dar nós nas crinas dos cavalos, trocar o sal pela pimenta, ele solta o gado para comer a horta.
 O Saci estava no seu redemoinho pela floresta e, estava passando pela floresta e viu um menino a cavalo e o saci perguntou.
 – Hó! menino, como você, chama?
 – o nome que não te interessa!
 – O que foi, menino?
 – O meu pai estava passando mal.
 – Vou te ajudar.
 – Ele esta com o pé cebrado.
 Eles andaram a cavalo até a casa o menino preocupando com o seu pai.
 Eles foram a cavalo ate o hospital e o pai a critar e ao hospital e seficou melhor.

Quadro 11: Reescrita final do texto O Saci

O aluno, desde a sua primeira produção, demonstrou conhecimento sobre a estruturação de parágrafos e a utilização de travessões para separar a permuta de falas dos personagens. O seu problema se concentrou no desenvolvimento de tópicos e na coesão. Na primeira produção, buscou nos marcadores conversacionais e na repetição de palavras a constituição básica de interligação dos fatos. Na reescrita do seu segundo texto, ele revelou uma mudança tímida no desenvolvimento dos tópicos e na sequenciação dos fatos. Aproveitou muito pouco dos temas que antecederam a essa produção. Quando isso ocorreu,

ficou bem dissociado da sequência do texto. É o caso do primeiro parágrafo que ficou à parte, não se integrou com o restante do relato. Manteve a repetição, construções parafrásticas e marcadores conversacionais como forma de coesão (O Saci é um menino levado **que adora fazer travessura, adorava dar nós nas crinas** [...] O Saci estava no **seu redemoinho pela floresta e, estava passando pela floresta** [...] Eles foram a cavalo até o hospital e o pai a criticar e ao hospital e se ficou melhor.). Continuou mantendo ainda característica da estrutura “um fato puxa outro”.

Era uma vez uma vez eu e minha irmã estava brincando com João teimoso. Ela tinha um rosa e eu verde conteseu que ele não queria deitar no chão o minha irmã ficou com raiva e ela bateu devagar e depois ela meteu o pé nele e ela foi jogada pro sofá. E quem tinha dado foi minha avó ela viu assombração escutou alguém assistindo TV quando chego lá a tv tava ligada e ela desligo quando ela chego no quarto ela ovio a tv e depois ovio barulho lá na cozinha e foi olhar e não era nada pegou abriu a geladeira e foi comer mandioca leite acucar foi pra sala ovio no quarto um barulho e viu que eu e a Eduarda estava bem. acordo a gente e mando a gente arrumar e eu perguntei porque minha voz falou fecha o bivo e vem logo...

Texto nº 3: Memórias minhas

Um dia tranquilo Saci estava dormindo, tranquilo, sonhando. O sonho dele era assim: Saci estava numa fazenda, tinha muitos cavalos pra todos os lados. Como saci era travesso decidiu fazer travessura, os cavalos eram diferentes dos outros. Eles eram muito alertos, não paravam em um só lugar. Saci estava correndo atrás deles. Primeira vez ficou cansado. Como saci estava correndo atrás dos cavalos não tinha percebido que um dos cavalos tinha pegado sua carapusa. Começou a correr lentamente saci falou assim:

- Cavalos espertos não vou dar conta de pegar e o cavalo ficou só mostrando língua. Saci chamou os outros gritou mais alto e falou assim:
- Vem, meus amigos, me ajude travessura e mil e milhares de saci apareceram Saci gritou:
- peguem meu gorro.

Pra todo o lado, saci achou que demorou demais entrou no meio e os Saci juntaram um no outro e fizeram um Saci muito grande e os cavalos a mesma coisa Saci. Todos ganharam o Saci pegou o gorro e fizeram bastante travessura e o Saci acordou e disse:

- Que sonho estranho

Quadro 12: Reescrita final do texto Saci e seu Sonho

Na primeira produção, a aluna estruturou o texto como se fosse um relato oral, sem parágrafos e travessões. Apresentou uma mudança de tópicos de forma brusca, usando como elemento de coesão as repetições e marcadores conversacionais, com uma seqüenciação bem truncada. Na produção final, após trabalhar com textos narrativos, ela começou a perceber a importância da pontuação no texto escrito e a ordenação através de parágrafos. No texto original, ela oscilou muito na escolha do sinal a ser usado, ora colocava vírgula e o ponto ao mesmo tempo, ora pontuava sem necessidade. É relevante observar o uso de letras maiúsculas em determinadas construções sintáticas em que a aluna usou vírgula ou não usou nenhum

sinal de pontuação (Como saci era **travesso Decidiu** fazer travessura, **Os cavalo** eram diferente dos outros. Primeira vez ficol **cansado Como** saci estava correndo atrás dos...). Isso demonstra a sua percepção de que essas ideias não podem, simplesmente, ficar justapostas. Como ainda não tem um domínio sobre a pontuação, individualizou a informação com letras maiúsculas. Apesar de usar muito a repetição e construções parafrásticas como forma de coesão, já conseguiu estabelecer o desenvolvimento mais claro (Um dia **tranquilo** Saci estava dormindo, **tranquilo, sonhando. O sonho** dele era assim: [...] Como saci era **travesso Decidiu** fazer **travessura**, [...]Saci **estava correndo atrás dele**. [...] **Como saci estava correndo atrás dos cavalos** não tinha percebido...). Seu texto trouxe algumas proposições não muito claras, definidas, causando uma incompletude ou imprecisão de ideias (Os cavalos eram diferentes **dos outros**. [...] . . Eles eram **muito alertos, não parava em um so lugar. Pra todo o lado, saci achol que demorol demais entrou no meio** e [...] **Comesou a correr lentamente saci falou assim**). Embora a aluna apresentasse ainda problemas de coerência em algumas situações, nessa produção conseguiu manter a unidade temática – sonho de Saci.

5. 1.1 Análise da produção final e respectiva reescrita da primeira aluna

Depois dessa rápida retomada dos textos dos alunos que compuseram a base indiciária, a análise se volta para as três alunas que foram seguidas durante a fase comparativa entre a oralidade e a escrita. Abriu-se essa sequência com análise do texto Mula sem cabeça. Na fase inicial, a aluna apresentou dificuldades na parte estrutural da narrativa, o texto não possuía parágrafos e ausência de vírgulas. Ela revelou traços linguísticos adequados ao texto escrito, entremeados de recursos da oralidade, tais como repetições, concordância e marcadores conversacionais. Na reescrita, sua produção recebeu a paragrafação, a presença das vírgulas, a eliminação de algumas repetições, dando espaço a uma reelaboração das proposições e a normalização da concordância verbal em quase todo o texto. Na produção final, percebe-se uma evolução marcante na sua escrita.

O poder do Saci

O Saci[?] é o irmão de David e de Ariana. Eles estão sempre juntos, são conhecidos como o trio que nunca se separa. Um dia, eles estavam brincando e o Saci era muito esperto / nas brincadeiras de rancinho / ele sempre ganhava. Até que, então, ele se distraiu, Ariana ganhou o jogo de memória /

- Mãe, ganhei no jogo.

- Que legal filho / exclamou a mãe.

- É, o Saci se distraiu e eu ganhei /

- Que bom!

Mentres crianças, vinham comer, tem pão de queijo guardado no café.

- Hum, que delícia / disse David /

- Sim, pão de queijo / exclamou Saci.

- Com caféinho então / de amor / disse Ariana.

- Então / crianças / pare de falar e vá lá que comer, há / não se esqueça de lavar as mãos.

O Saci tinha poder em suas mãos e em sua mente. Ele conseguiu pegar as coisas com o dedo e o dedo de Deus.

* * * * * SÃO DOMINGOS



tância

Ele também é preguiçoso / então usa seus poderes todo hora. Ele estava no sofá e seus irmãos e sua mãe na cozinha, um preguiça / esticou seus braços / pegou o pão de queijo e o café pronto, comeu tudo isso.

Com suas habilidades / ele já sabia correr do para a janela para ver quando a mãe chegava para sua mãe / porque estava chegando o dia da mãe. Ele pensou em fazer alguma coisa que era recidível, era muito inteligente / pensou em fazer um cobertor para juntar meadinhas. Ele pegou uma gravata / enfiou com barbante, fez um furinho em cima para a meada entrar, com cola. Então escreveu / mãe te amo, em cima do barbante / claro / Ariana e David queriam ajudar / mas quando chegou o Saci já tinha acabado. Que pena. Mas eles tinham flores e teve uma ideia / fazer um buquê lindo / cheio de flores coloridas /

Chegou o dia, lembraram todos lembrado / fez / aquele café da manhã. A mãe dele acordou, ficou muito feliz com a surpresa e disse.

- Eu também amo muito vocês.

Figura 7: Produção final: O poder do Saci

Na produção final, a aluna optou por explorar os poderes sobrenaturais de Saci, mas abandonou a sua caracterização física, tornando-o parte de uma família cuja convivência era harmoniosa e integrada. Inspirou-se tanto no filme a que assistiu como no texto literário para produzir sua narrativa. Mesmo que ela tenha se inspirado no filme e na narrativa literária que preservaram a identidade de Saci, seu trabalho reflete a sua vivência. Apresenta um Saci com características dos filmes de ficção e inserido num contexto ecológico. Registram-se dois núcleos temáticos: um saci preguiçoso, distraído que se acomoda devido aos seus poderes e o outro que é amoroso, criativo e busca construir um presente para a mãe.

Como pode perceber, o texto apresentou uma sequenciação bem coesa, criando um contexto adequado para o seu relato, com explicações necessárias para informar e situar o leitor. Mesmo com o aparecimento de algumas repetições como estratégia de esclarecimento ([...] ele já saiu correndo para a floresta para ver o que ia **fazer para sua mãe** Porque estava **chegando o dia das mães.**), a aluna conseguiu manter a sequência dos tópicos, estabelecendo a integração entre as proposições. Há momentos em que o narrador deixa transparecer, através de modalizadores, a sua opinião sobre os personagens, inclusive com uma ligeira manifestação bem expressiva da linguagem oral ([...] pegou o pão de queijo e o café e **pronto, comeu tudinho.** [...] **Claro,** Ariana e David queria ajudar mais quando chegou o Saci já tinha acabado.).

Apresentou também um bom domínio da paragrafação e da delimitação do discurso direto por meio de parágrafos e travessões, sem sobrecarregar com a repetição de um único verbo dicendi:

- Mãe, ganhei no jogo!
- Que legal filha. exclamou a mãe.
- E o saci se distraiu e eu ganhei.
- Que bom.
- Entre crianças, venham comer, tem pão-de-queijo quentinho com café.
- Huum que delicia – exclamou Saci

Duas dificuldades persistiram: ausência de algumas vírgulas, com a troca de alguns sinais de pontuação e uma irregularidade na concordância verbal de terceira pessoa do plural, ora foi realizada ora, não.

Na produção anterior, registrou-se a presença dos marcadores conversacionais como elemento de coesão tanto no texto inicial quanto na sua reescrita. Na narrativa final, eles não apareceram, a conjunção **E** foi usada na sua função coesiva específica – estabelecer a soma de elementos ou de proposições (O Saci é irmão de David **e** de Ariana. [...] O Saci tinha poder em suas mãos, **e** mente. Ele conseguia pegar as coisas com metros **e** metros de distância.).

O diálogo construído por ela incorporou no contexto da história, perfeitamente integrado ao corpo da narrativa. Esse fato retoma o que Bakhtin (2015, p. 263-4) afirmou que o diálogo do cotidiano é incorporado pelos gêneros secundários, perdendo a sua característica de comunicação imediata.

Interessante observar como essa aluna absorveu as orientações e o estudo realizados anteriormente, na primeira etapa. Bastou uma rápida retomada dos assuntos para proceder à reescrita final, sem nenhuma dificuldade. Foi uma aluna que participou de todas as atividades das duas etapas, sempre motivada e ativa. Todos os alunos que apresentaram esse envolvimento, finalizaram o projeto, conseguindo estruturar uma narrativa escrita diferenciada da oral. É o que se pode ver na reescrita final.

O poder do Saci

O Saci é o irmão de David e de Luana. Eles estão sempre juntos, são conhecidos como o trio que nunca separa. Certo dia, eles estavam brincando e o Saci era muito esperto, nas brincadeiras de raciocínio, ele sempre ganhava. Até que, então, ele se distraiu, Luana ganhou o jogo de memória.

- Mãe, ganhei no jogo.
- Que legal! exclamou a mãe.
- É o Saci se distraiu e eu ganhei!
- Que bom!
- Entre crianças, venham comer, tem pão-de-queijo quente com café.
- Queum que delícia! - disse David.
- Amo pão-de-queijo! - exclamou Saci.
- Com cacuzinho então, só amo. - disse Luana.
- Então, crianças, parem de falar e vão logo comer, não se esqueça de lavar as mãos.

O Saci tinha poder em suas mãos, e em sua mente. Ele conseguia pegar as coisas com metros e metros de distân-

D S T Q Q S S

Ele também é preguiçoso, mas seus poderes toda hora. Ele estava no sofá e seus irmãos e sua mãe na cozinha. Com preguiça, esticou seus braços, pegou o pão-de-queijo e o café e pronto, comeu tudinho.

Com suas agilidades, ele já saiu correndo para a floresta para ver o que ia fazer para sua mãe. Porque estava chegando o dia das mães! Pensou em fazer alguma coisa que era apreciável, era muito inteligente. Pensou em fazer um café para faltar melindres. Pegou uma garrafa, limpou com barbonete, fez um furo em cima para a mecha entrar, com uma agulha e criou uma te amo em cima do barbonete. ~~Claro~~ Claro, Mariana e David queriam ajudar, mas quando chegou, o Saci já tinha acabado de beber. Mas eles assistiram flores e tiveram uma ideia: fazer um buquê lindo, cheio de flores coloridas.

Chegou o dia, lembraram todos bem cedo, fizeram aquele café de manhã. A mãe dele acordou, ficou muito feliz com a surpresa e disse:

- Eu também amo muito vocês.

Figura 8: Reescrita final do texto O poder de Saci

Na reescrita, conseguiu pontuar devidamente o texto, principalmente nos diálogos, adequou os sinais de pontuação ao que seria a entonação da fala. No que concerne à concordância verbal, somente quatro casos não foram normalizados. Ela revelou em sua produção final o quanto desenvolveu na criação de uma narrativa escrita. Há uma sequenciação clara, bem coesa, com delimitação das diferentes vozes do discurso, apropriou-

se de recursos linguísticos, tais como elipse do sujeito para evitar repetições, um domínio maior da pontuação. Enfim, pode-se dizer que começou dialogando com seu texto oral, caminhou com isso para definir alguns traços linguísticos da produção escrita e finalizou buscando a criação, estruturando adequadamente a sua narrativa.

5.1.2 Análise da produção final da segunda aluna

O segundo texto analisado na primeira parte (**Saudades de você**) foi de uma aluna que trouxe para sua narrativa escrita, praticamente todos os recursos da oralidade. Os elementos coesivos foram os marcadores conversacionais e as repetições. Como o seu processo de produção se sustentou nos diálogos como se estivessem em um contexto de comunicação imediata, trouxe com isso uma perturbação para o entendimento do leitor. Até mesmo, a formalizou estrutural não apresentou nenhum elemento da escrita, nem parágrafos, travessões e pontuação.

Ao reescrevê-lo, buscou alguns traços linguísticos que se ligavam mais à elaboração de proposições escritas, com uma estrutura sintática mais explicativa, procurando situar um contexto para o leitor e não para um interlocutor do imediatismo da fala. Mesmo mantendo como interligação dos fatos os marcadores conversacionais, as repetições, buscou construir uma sequenciação com leves traços do texto escrito.

Na fase final da segunda etapa, a aluna fez a última produção, mas não compareceu para realizar a sua reescrita. Como o texto estava a lápis, não foi possível escaneá-lo como os demais.

Eu estava na fazenda do meu pai e meu pai ario e cavalo para eu andar e eu disse pai já pode ir e o meu pai me disse pode mais toma cuidado para não cair e para ficar perto para não se perder e eu disse tabom pai eu subi ao cavalo e fui estava andando e cantarolando mas logo ouvi um barulho e fiquei com medo e parei e perguntei quem está aí? E não falou nada e quando virei para frente logo vi um menino negro de uma perna só e estava correndo e perguntei por que você está correndo? e ele não respondeu nada e eu falei não fique com medo eu não vo fazer nada com você e ele foi se aproximando e eu disse você esta perdido e ele balanço a cabeça dizendo não e eu perguntei esta brincando de que? e ele falou de nada você quer ir para minha casa meu pai vai gosta de você quer ir ele disse sim e eu falei vem sobe no cavalo e ele disse eu vol deapé eu falei alonge mas vou.

– E eles chegou lá e eu logo chamei meu pai Pai Pai Pai vem ver pai oi filho olha truce e meu novo amigo e meu pai disse como você chama? Saci olho Você e o famoso Saci que faz bagunça e ele disse Sim sou eu legal pai tambem amo faze bagunça mais filho papai vai sair agora e você vai ter que ir tabem Saci você pode voltar outra hora e o Saci disse vouto sim Tabom tchau amigo saci tchau

Na segunda narrativa os problemas de paragrafação, uso de travessões na permuta de falas e ausência dos sinais de pontuação se mantiveram. Apenas colocou o parágrafo inicial (**Eu estava na fazenda...**) e um segundo seguido de travessão bem mais para o final do texto (– E eles chegou lá e eu logo...). Essa construção foi usada para marcar uma mudança de tópico introduzida pelo narrador de terceira pessoa, anteriormente era personagem-narrador. Somente o sinal de interrogação foi usado (**quem está aí? [...] perguntei por que está correndo? [...] perguntei esta brincando de que? [...] meu pai disse como você chama?**). São quatro perguntas bem específicas, bem individualizadas, introduzidas pelo verbo *perguntar*, menos a interpelação do pai, nos outros questionamentos introduzidos pelo verbo *dizer* ou uma pergunta sem verbo dicendi, a sinalização não ocorreu ([...] disse você **esta perdido** e ele balanço [...] **você quer ir para minha casa** meu pai vai gosta de você...).

Observando a construção dos diálogos no texto, nota-se que algumas falas apresentaram as mesmas características das do texto oral, definindo seu sentido pelo contexto externo, principalmente as falas iniciais e as do Saci (eu disse pai **ja pode ir** e o meu pai me disse **pode mais toma cuidado para não cair e para ficar perto** [...] eu perguntei esta brincando de que? ele falou **de nada** você quer ir para minha casa meu pai vai gosta de você **quer ir** ele disse **sim** e eu falei elonge mas eu **vou**). São respostas que só significam no contexto imediato.

Em comparação à primeira produção, houve uma melhora no desenvolvimento, a sequenciação dos fatos apresentou uma maior clareza, embora a coesão se deu por meio de repetições e marcadores conversacionais; em alguns momentos, percebe-se, inclusive, um trabalho de elaboração das proposições (**estava andando e cantarolando mas logo ouvi um barulho e fiquei com medo** e parei e perguntei quem esta aí?). Nessa passagem, a aluna conseguiu criar um clima de tranquilidade que é interrompido por um barulho, envolvendo o leitor num momento de tensão para introduzir o personagem Saci na cena. Outro momento trabalhado no texto foi o primeiro contato entre os dois personagens, não aconteceu abruptamente, foi aos poucos, mostrando um Saci arredio (**logo vi um menino negro de uma perna só e estava correndo e perguntei por que você esta correndo? e ele não respondeu e eu falei não fique com medo eu não vo fazer nada com você e ele foi se aproximando...**).

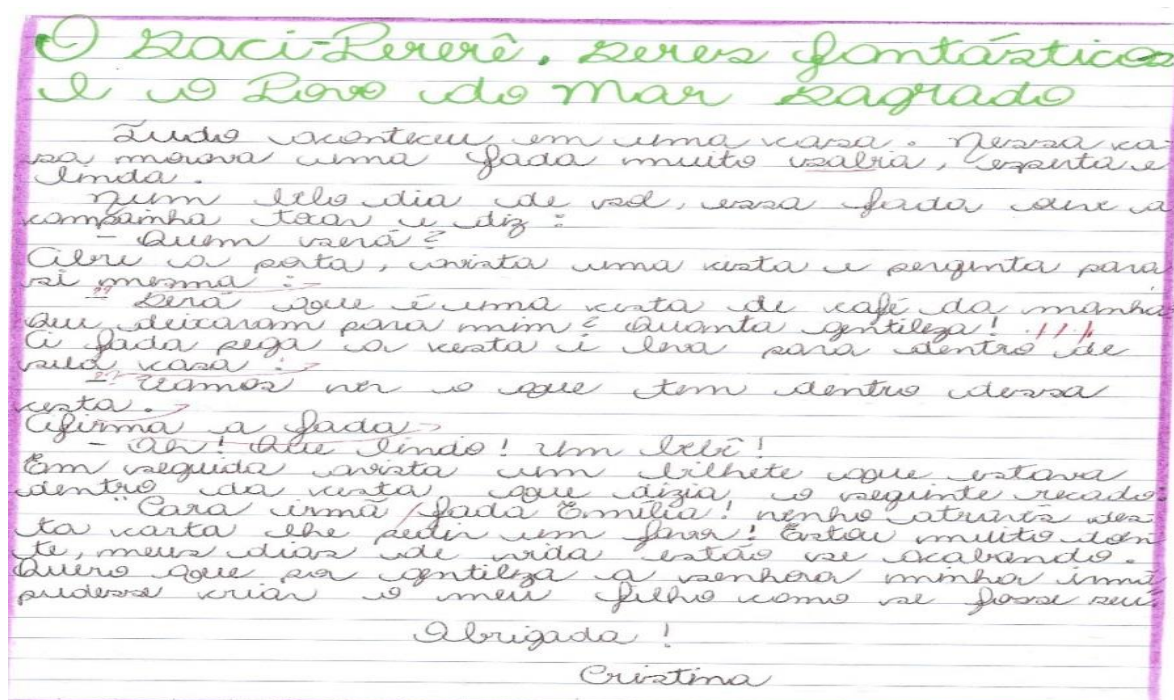
Se o texto recebesse a pontuação devida, uma organização estrutural com parágrafos e travessões para indicar a alternância de interlocutores, eliminando as repetições e o marcador conversacional *E*, teria uma narrativa desenvolvida e sequenciada, apesar de bastante simples, sem muita inspiração.

O problema ortográfico não foi um ponto relevante nesta pesquisa nem recebeu destaque nas atividades de AL, mas há alguns casos nessa narrativa que resultaram naturalmente da interferência da fala na escrita. Como é normal na fala ocorrer a monotongação de ditongos, a aluna transferiu para a escrita esse fenômeno fonológico, foi o caso do ditongo [ow] nas seguintes palavras vo (vou), balanço (balançou), truce (trouxe), olho (olhou). Ocorreram também algumas segmentações de palavras, tais como tabom, apé, elongue; a ditongação da palavra mas (mais) e desnasalização da palavra também (tabem).

5.1.3 Análise da produção e respectiva reescrita da terceira aluna

O terceiro texto analisado na primeira fase (**A morte e o super bonder**) revelou um bom domínio da narrativa escrita, com uma certa oscilação no uso dos parágrafos e dificuldade no emprego da vírgula. Apresentou uma sequenciação bem coesa, demonstrando criatividade, apropriou-se, com muita habilidade do léxico, determinando um contexto que realmente envolveu o leitor. Com a reescrita, praticamente, os problemas se resolveram.

Em contato com a riqueza literária da tradição oral, fez com que essa aluna ampliasse o seu potencial criativo. Uniu os contos de fada com o mito saci e elementos do cotidiano (**cesta de café da manhã**) na produção de um conto fantástico.



Cu ler a carta, a Jada ficou emocionada e ao mesmo tempo triste, por estar perdendo sua irmã. Mas, sempre o que sua irmã, lhe pediu.

Depois de algum tempo, o menino já crescido, se torna um garoto lindo, esperto e inteligente. Ele se chamava Saci-Pererê. Era o mesmo pessoa todas as qualidades do mundo, só possuía gamara um defeito, ele era muito pessimista/por isso possuía apenas uma pena. Sempre que agir com pessimismo lembrava de sua mãe lhe dizendo:

- Enquanto não perder esta sua pessimismo não recuse a sua outra pena.

Bom, tudo ia bem na vida do Saci, até que... sua mãe (a Jada) morre e o Saci fica sozinho neste mundo. Segue todo o ensinamento de sua mãe. Os dias passam e passam... Quando num dia o povo do mar (saias, peixes, etc) chegaram cercando o Saci de três matado a Jada (sua mãe). O Saci fez de tudo para mostrar que eles estavam errados, só que eles não acreditaram. Então foi a partir daí que o Saci fez a seguinte proposta:

- Bom! meu caro Saci! já que você não tem provas de nada que você disse, a única coisa que podemos lhe oferecer é uma guerra!

Então o Saci disse:

- O que?! Guerra?!

- Sim! Mas já que você irá perder mesmo, não adiantara guerrear conosco, pois de qualquer forma você morre. (1)

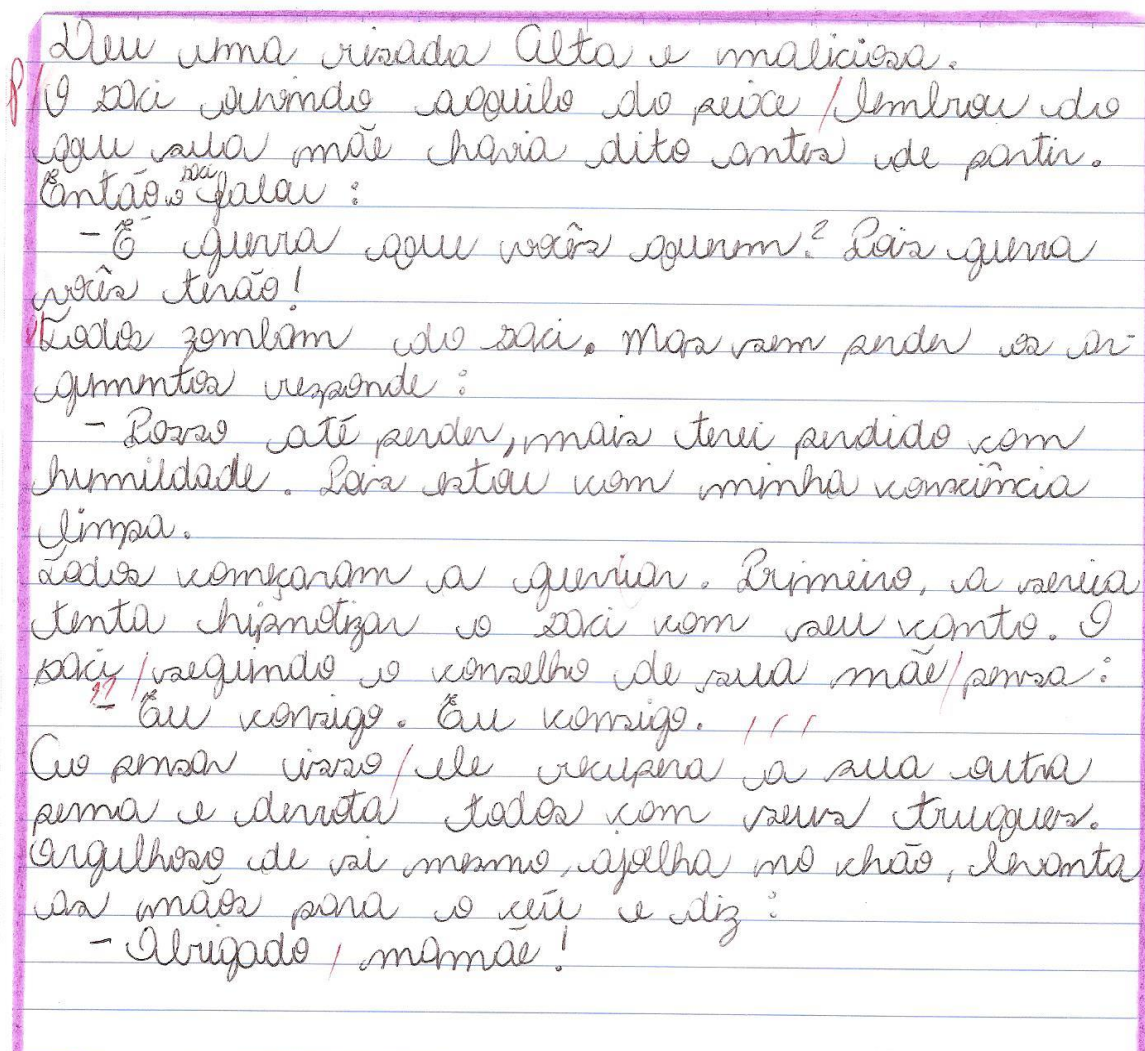


Figura 9: O Saci-Pererê, seres fantásticos e o povo do mar sagrado

Esse trabalho apresentou uma riqueza de detalhes e muita criatividade.

O desenvolvimento da aluna foi muito bom, mesmo os problemas de pontuação surgidos na primeira produção reduziram consideravelmente. Como os monólogos representavam recursos novos na sua produção, ela os registrou da mesma forma do diálogo. Esse foi o único problema detectado na estruturação do texto. Na reescrita, eles foram devidamente organizados.

(Abre a porta, avista uma cesta e pergunta para si mesma:

- Será que é uma cesta de café da manhã? Que deixaram para mim? / Abre a porta, avista uma cesta e pergunta para si mesma: **“será que é uma cesta de café da manhã? Que deixaram para mim?”**)

O Laci-Peruê, seres fantásticos e o Poço do mar Sagrado

Tudo aconteceu em uma casa. Nessa casa morava uma fada muito sábia, esperta e linda.

Num belo dia de sol, essa fada saiu a comprar pão e diz:

- Quem será?

Abre a porta, avista uma cesta e pergunta para si mesma: "Será que é uma cesta de café da manhã? Que deixaram para mim? Quem é gentil?" A fada pega a cesta e leva para dentro de sua casa: "Vamos ver o que tem dentro dessa cesta".

Afirma a fada: "Ih! Que lindo! Um leite!"

Em seguida avista um bilhete que estava dentro da cesta que dizia o seguinte recado:

"Cara irmã, fada Emilia! venho atravessar desta carta lhe pedir um favor! Estou muito doente, meus dias de vida estão se acabando, quero que por gentileza a senhora minha irmã se dê ao trabalho de criar o meu filho como se fosse seu".

Obrigada!

Pratima

Ao ler a carta, a fada fica emocionada e ao mesmo tempo triste, por estar se despedindo da irmã. Mas, lembra o que sua irmã lhe pediu.

Depois de algum tempo, o menino já crescido vai tomar um garoto lindo, esperto e inteligente. Ele vai chamá-lo Laci-Peruê. Esse menino possuía

Todas as qualidades do mundo, só possuía uma coisa, ele era muito pessimista, por isso possuía apenas uma péra. Sempre que agia com pessimismo, lembrava de sua mãe lhe dizendo:

- Enquanto não perder este seu pessimismo não recuperas a sua outra péra.

Bem, tudo já tem na vida do saci, até que sua mãe (a fada) morre e o saci fica sozinho neste mundo. Segue todo o envenenamento de sua mãe. E os dias passam e passam... Quando num dia o povo do mar (seres, peixes, etc.) chegam acusando o saci de terem matado a fada (sua mãe). O saci fez de tudo para mostrar que eles estavam errados, até que eles não o acreditaram. Então foi a partir daí que o peixe fez a seguinte proposta:

- Bem! meu caro saci! já que você não tem provas de nada que você disse, a única coisa que podemos lhe oferecer é uma guerra!

Então o saci disse:

- O que?! Guerra?!

- Sim! Mas já que você irá perder mesmo, não adiantará guerra conosco, pois de qualquer forma você morrerá. Deu uma virada alta e maliciosa. O saci ouvindo aquilo do peixe, lembrou de que sua mãe havia dito antes de partir. Então o saci falou:

- É guerra que vocês querem? Pois guerra vocês terão!

Todos zombam do saci. Mas sem perder os argumentos responde:

- Logo até perder, mais terei perdido com du-

mildade. Pois vou com minha consciência limpa.

Todos começaram a guerra. Primeiro, a serena tenta hipnotizar o saci com seu canto. O saci seguindo o conselho de sua mãe pensa: "Eu consigo. Eu consigo." Ao pensar isso, ele recupera a sua outra péra e devota todos com seus truques. Arrogante de si mesmo, apela no chão, inventa os mares para o céu e diz:

- Obrigado, mamãe!

Figura 10: Reescrita final do texto O Saci-Pererê, seres fantásticos e o povo do mar sagrado

Além dos monólogos, outra novidade no texto foi a citação de uma fala que também foi registrada como diálogo, esta permaneceu na reescrita (**–Enquanto não perder este seu pessimismo não recuperas a sua outra perna.**). Nesta fala, houve uma mistura das duas pessoas gramaticais referentes ao interlocutor *Tu/Você*. Não houve nenhuma solicitação para unificar a forma de referência à pessoa gramatical, pois estava num discurso direto e essa mistura caracteriza as falas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina profissional do professor é sempre pautada por desafios e, em muitos momentos, sente-se dominado por uma sensação de impotência. Mas percebe que é preciso prosseguir e se lança numa busca incessante de novos recursos para promover a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, ele se esquece de que a saída pode ser muito simples e se encontra numa concepção de língua e no conhecimento do seu próprio aluno.

Dentre esses desafios, encontra-se a produção textual, principalmente, a criação de narrativas escritas. Esse problema, muitas vezes, decorre da própria postura do professor ao aplicar as práticas instituídas pelos livros didáticos. As produções textuais são apresentadas ao aluno em forma de roteiros, atendendo a uma variedade de gêneros textuais que não possibilitam a criatividade. A maioria dos textos se liga ao cotidiano do aluno, distanciando-o cada vez mais da criação, do imaginário, do texto literário, inclusive, indo de encontro com o que preconiza a proposta de ensino da língua: constituição de sujeitos críticos e criativos. Se não houver uma adaptação do material didático, o estudo da linguagem centrado na produção textual não ocorrerá. Foi pensando nesse problema que surgiu a proposta de entrelaçar a oralidade e a escrita para favorecer a criação e o domínio da escrita na produção de textos narrativos. A pesquisa propôs romper com esse universo pragmático, buscando a representação criativa oriunda da tradição oral.

Quando se fala em texto da tradição oral, precisamos ter consciência de que ela foi totalmente absorvida pela escrita. O que nos chega às mãos são adaptações de uma cultura que foi mantida por gerações através dos contadores de história e que, com o surgimento da escrita, foi se transformando. Numa sociedade voltada ao consumismo e à informatização, o ato de ouvir e contar história acabou desaparecendo da convivência humana. Isso é de extrema importância para a formação das crianças. Se a família não se preocupa ou não tem condições de cultivar essas habilidades, cabe à escola resgatar essa cultura.

A proposta da pesquisa foi trabalhar com alunos de uma escola pública, apesar de estar centralizada na maior avenida do bairro, vem atendendo alunos de periferia e de poucos recursos financeiros. Ao iniciar o projeto, a primeira informação recebida da professora regente foi a seguinte: a cada ano os sextos anos estão chegando pior. Não respondem bem às práticas propostas, principalmente no que concerne à produção textual. Mostram-se sempre arredios, desinteressados.

Devido a essa informação, iniciamos os trabalhos, pensando numa forma simples, mais próxima da vivência dos alunos para motivá-los. Isso nos levou a adotar uma estratégia

bem espontânea e fácil de produção de narrativas orais: *palavra puxa história*. Propusemos aos alunos uma produção oral centrada no cotidiano e/ou no conhecimento advindo da tradição oral e a partir dela, chegar a uma narrativa escrita, envolvendo o mesmo tema. No primeiro momento, ficaram meio tímidos, mas à medida que as histórias iam fluindo, os alunos começaram a se soltar, a participar da produção oral. Ao passar para a produção escrita, muitos protestaram, alegando que não sabiam, mas fizeram.

Ao avaliar essas primeiras produções escritas e compará-las com as orais, percebemos uma semelhança na forma de formulação entre elas. Os alunos traziam para o seu texto escrito os recursos próprios do oral, refletindo bem a sua maior vivência com a linguagem oral e um distanciamento maior do texto escrito.

Após essa constatação, houve um planejamento de atividades dividido em duas etapas. A primeira, com uma duração de dois meses, desenvolvida semanalmente em aulas geminadas, voltada ao estudo comparativo entre as duas modalidades, aproveitando os próprios textos dos alunos como recurso de aprendizagem. A segunda, desenvolvida no mesmo espaço de tempo, voltou-se ao processo de criação, tendo como base recursos audiovisuais e texto literário fundamentados na tradição oral. Foi um estudo longo, comparando gêneros textuais diversos, mas com o mesmo assunto.

Para que os alunos pudessem compreender que a língua é uma só, mas com diferentes formas de uso, houve a digitação de uma transcrição adaptada às condições da turma de um dos textos orais, juntamente com trecho de uma narrativa literária. Essa atividade despertou o interesse de todos. Acharam interessante analisar a própria fala. Isso serviu de base para o aluno perceber que o texto oral mobiliza os recursos linguísticos de uma forma, tendo organização diferente por ser uma comunicação que se realiza no imediatismo do cotidiano, com os interlocutores face a face e o texto escrito se constitui distanciado do seu leitor, num espaço e tempo diferente. Os alunos foram percebendo o porquê da pontuação, dos parágrafos e travessões na produção escrita e que ligação isso teria com o texto oral.

Depois dessas atividades iniciais, houve uma rápida demonstração de como um texto oral pode ser transformado, dando início às atividades que sustentaram a pesquisa: trabalhar a produção escrita a partir dos recursos da oralidade no seu amplo sentido, manifestação através da fala e representante de um universo cultural que perpassa as gerações. A seguir, a turma passou a vivenciar, em duplas, uma experiência com a retextualização do próprio texto oral em estudo.

Essa experiência de retextualizar o texto oral permitiu delinear para os alunos a organização textual, a construção sintática das proposições, a representação do contexto

externo da oralidade na escrita. Os resultados surpreenderam, conseguiram estruturar o texto em parágrafos e travessões, eliminando grande parte das repetições, pontuando adequadamente a maior parte do que faltava. Apenas duas duplas tiveram dificuldade na paragrafação. Esse resultado chamou atenção, porque, com exceção de quatro alunos, na produção inicial, nenhum texto escrito possuía paragrafação, travessões em caso de diálogo, pontuação e a coesão era mantida com os recursos da oralidade.

Ao utilizar a técnica da retextualização, pudemos perceber que ela auxilia o aluno no domínio da escrita, na parte de formulação estrutural do texto, conduzindo a uma sequência lógica, a uma coerência adequada ao texto escrito. O único ponto a observar é que, em alguns casos, produziu o “efeito redação”, desfazendo, em parte, a criatividade do texto oral, sua espontaneidade e emotividade. O aluno, ao realizá-la, passa a justificar e explicar ações dos personagens. Como prática para perceber a diferença entre a elaboração oral e escrita, é um processo viável e enriquecedor, mas o professor precisa dosá-la ou direcioná-la melhor para desenvolver também a criatividade. É uma atividade que deve ser aplicada, quando houver necessidade de orientar o aluno na parte de formulação do texto escrito, pois os resultados tornam-se visíveis.

O próximo passo da sequência foi voltado para pequenas atividades de reescrita. Depois de reforçar os conteúdos analisados anteriormente, inclusive retomando o texto da retextualização para uma transformação coletiva, os alunos receberam pequenos trechos dos próprios textos para a atividade de reescrita, promovendo o desenvolvimento de tópicos, saindo da produção de “um fato puxa o outro”. Foi um momento de atendimento bem individualizado, verificando as dificuldades de cada aluno. A estratégia utilizada foi a proposta de levar o aluno a dialogar com o texto, posicionando-se como um provável leitor. A solicitação era sempre esta: enquanto leitor o que você pediria ao seu locutor para acrescentar no texto, favorecendo o seu entendimento.

A reescrita, ocasionada pelo processo de dialogar com o próprio texto, levou o aluno a desenvolver o texto, chegando, inclusive, a construir um outro texto como paráfrase do original. O que se percebe é que o aluno tende a produzir um novo texto, buscando uma nova ordenação dos fatos.

Foi uma atividade exaustiva, lenta, pois ocorreram muitas faltas; aliás a infrequência é um dos maiores problemas em sala de aula, além de outros projetos paralelos que interferem no andamento de qualquer sequência de atividade escolar. Foi uma etapa muito importante, pois a fundamentação de como o aluno deveria proceder para desenvolver as ideias de um texto, estava nela. Mesmo com os obstáculos, os resultados foram positivos. Interessante

ressaltar que os alunos que faltaram muito nessa etapa, foram os que apresentaram resultados menos expressivos.

Todas as atividades realizadas eram concluídas com uma apresentação dos resultados pelos próprios alunos. Entrando, já na fase final de análise linguística da primeira etapa, antes de proceder à reescrita definitiva do próprio texto, houve um estudo através de texto sobre a pontuação, principalmente, alguns casos de vírgula, seguido de um reforço sobre parágrafos e travessões. Nessa fase final de preparação para a reescrita do primeiro texto, foram incluídos alguns casos de ortografia. Os problemas ortográficos são muitos, mas esse assunto não recebeu muita atenção nesta pesquisa, porque o foco foi trabalhar com recursos da oralidade na produção de narrativas escritas e também, porque grande parte desses problemas não decorre da interferência dos fenômenos fonológicos. São resultado do pouco domínio das convenções ortográficas, muito natural pelo nível de escolarização do aluno.

A primeira etapa finalizou com a reescrita definitiva do texto pelo aluno. A melhora de grande parte dos alunos surpreendeu, como foi demonstrado anteriormente nas análises desta pesquisa. Mesmo aqueles que faltaram muito, que não se envolveram tanto com as atividades, apresentaram melhora, principalmente ao perceber que há diferenças na produção escrita. Já os que participaram de todas as atividades, mostraram uma melhora significativa. Na reescrita, começaram a buscar uma elaboração mais coesa, abandonando um pouco os marcadores conversacionais e as repetições. Perceberam também que o texto escrito requer explicações, situando os fatos para que o leitor possa estabelecer a interação com as informações escritas. As maiores dificuldades se situam na ordenação por parágrafos, na alternância das falas ordenadas em parágrafos seguidos de travessões e nos sinais de pontuação. A estratégia de levar o aluno a dialogar com o próprio texto lhe possibilitou encontrar recursos linguísticos que explicassem melhor suas ideias e conduzissem a uma sequenciação mais desenvolvida. Alguns alunos que, na primeira produção escrita, tinham apresentado textos de quatro linhas, destituídos de desenvolvimento, de coesão e coerência conseguiram, na reescrita, um desenvolvimento de até vinte linhas, com sequenciação coesa e coerente.

A segunda etapa da sequência, veio aprofundar e enriquecer o primeiro. Mobilizou os recursos da literatura que explora as tradições orais e três vídeos ligados ao assunto escolhido: o mito Saci Pererê. A finalidade dessa etapa foi oferecer recursos criativos que ativassem o imaginário, a fantasia e possibilitassem ao aluno assuntos para ele ter o que narrar. Foi feito um estudo comparativo entre os vídeos e o texto literário, explorando os recursos criativos de todos eles. Da seleção feita, dois realmente tiveram uma influência marcante na produção dos

alunos: o filme da série *Juro que vi* e o texto literário. O primeiro trabalhou intensamente o imaginário, mostrando uma face diferenciada do Saci. O texto literário, além de reforçar aspectos desenvolvidos pelo filme, foi a base linguística e textual para os alunos. Após todo o estudo realizado, produziram uma narrativa, unindo o fantástico e o real. O retorno desse trabalho foi producente. Mais da metade da turma apresentou narrativas bem desenvolvidas, sequenciadas e coesas. Mesmo os alunos com muita dificuldade de produção textual, mostraram melhoras; inclusive, um deles que, na primeira narrativa, escreveu três linhas, finalizou com uma produção longa, ordenada e sequenciada.

Mesmo registrando um resultado satisfatório ao finalizar as duas etapas, há necessidade de apontar alguns recursos utilizados no desenvolvimento das atividades que acabaram interferindo nos resultados. O uso de códigos para delimitar os problemas apresentados nas produções escritas não foi funcional. Além de eles determinarem problemas pontuais do texto, levaram os alunos a se confundirem e alterarem construções bem elaboradas e estilizadas devido à presença de um código de problemas ortográficos.

Outro aspecto evidenciado foi a dificuldade dos alunos de trabalhar com os aspectos linguísticos do próprio texto, durante a reescrita, optaram por parafraseá-lo. Indicaria três causas prováveis que provocaram o surgimento de paráfrases: o domínio linguístico dos alunos, devido à faixa etária; a estratégia de levar o aluno a dialogar com o próprio texto e o uso de códigos no processo de avaliação do próprio texto.

A retextualização é outra atividade que auxilia muito o aluno a perceber a diferença de elaboração do texto oral e escrito, mas, inicialmente, o aluno tende a suprimir os recursos da oralidade, adotando um estilo “redação” na produção escrita, sua linguagem escrita perde as características próprias.

É muito importante esse entrelaçamento entre oralidade e escrita, pois o aluno percebe que a língua se manifesta por meio das duas modalidades e que ambas possuem características próprias. O trabalho da escola é preparar o aluno para ser competente em ambas. É importante trabalhar com a oralidade para se chegar à produção escrita. Além de ela refletir o conhecimento dos diferentes grupos sociais, permite também que o aluno compare e analise os diferentes recursos que a língua lhe oferece em um determinado contexto. O aluno percebe que o seu domínio linguístico não é deixado à parte, descartado, sente nele a base que vai propiciando-lhe recursos necessários para a sua produção escrita. Uma prática voltada para a institucionalidade de uma norma gramatical distanciada de uma situação de uso, cria barreiras que bloqueiam a própria produção textual. O desenvolvimento da sequência de atividades não ficou preso ao receituário gramatical, mas à análise dos recursos linguísticos, situando-os num

dado contexto. Pudemos perceber que o envolvimento dos alunos com as atividades foi intenso.

A presença dos vídeos na segunda etapa foi muito importante: trouxeram conhecimento diversificado e favoreceu a criação, principalmente o filme. Já o estudo do texto literário, além de trabalhar também o conhecimento e a criação linguística, auxiliou o aluno na construção de uma narrativa escrita. Muitas dúvidas que ainda persistiam, mesmo com os treinos anteriores, dissiparam-se para a maioria.

A oralidade é a vitalidade da língua, integrá-la com a escrita no processo de aprendizagem é uma forma de facilitar o entendimento do aluno sobre os mecanismos linguísticos em diferentes contextos, principalmente, através da retextualização e da reescrita. Os resultados começaram a surgir já nas primeiras atividades. Não ocorreram mais as produções de três a quatro linhas, finalizaram os trabalhos relatando um acontecimento desenvolvido, sequenciado, mesmo que ainda tenham dificuldade em concretizar a parte formal do texto, como paragrafação, travessões e ainda busquem as repetições, frases parafrásticas, marcadores conversacionais como elemento coesivo.

A oralidade é uma forte aliada da aprendizagem do aluno, pois evita bloqueios, motiva e favorece a percepção das características de formulação das duas modalidades. Partir do seu domínio linguístico para buscar múltiplas formas de criação com os diferentes recursos que a língua lhe possibilita é muito mais produtora, envolvente, oferecendo resultados que a normatização pura não consegue. Enquanto expressão da tradição oral, a oralidade desperta e ativa o poder criativo, a fantasia, levando o aluno a trabalhar ou questionar os valores humanos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. L. V. O. **O uso da digressão como estratégias discursivas na fala e na escrita**. São Paulo: USP, 2002. Texto apresentado no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, em 2002, UFMG. Disponível em: <disciplinas.stoa.usp.br/.../Andrade%20(2002)%20Uso%20%20digressao> Acesso em 17/08/2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMFMartins Fontes, 2015.
- _____(VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BELINTANE, I. ed. **C. Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CORREA, M.L. G. **O modo heterogêneo da constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA-HÜBES, T..C. **Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”**. **Linguagem em (Dis) curso**, Palhoça/SC: V.10, nº1, p. 181-205, jan/abr. 2010. <www.scielo.br/pdf/ld/v10n1a09.pdf>
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas/SP: Editora Pontes, 1987.
- ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Escrit(ura)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre/RGS: AMGH, 2010.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FLORES, V.N. **Ensino, escrita, enunciação: uma questão de leitura** in CAMPOS, S. F, BARZOTTO, V. H. (org.) **Ensino da leitura e da escrita**. Natal/ RN: EDUFRN, 2014. P.89-108.
- GERALDI, J.W.(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- _____**Portos de Passagem**. 5.ed. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes. 2013.
- _____**et al**. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trab. Ling. Apl. Campinas/SP (25)**: p.5-23, Jan/Jun. 1995. Versão ampliada do texto **O caráter singular das operações de refacção nos textos**

representativos do início da aquisição da escrita. Publicado em **Estudos Linguísticos. Anais de Seminários do GEL XXIV.** São Paulo: 1995. Disponível em: <revistas.iel.unicam.pbr/index.php/tla/search/authors/view?firstName=João&middleName=Wanderley&lastName=Geraldi&affiliation=&country=> Acesso em: 29/06/2015.

_____ **Dialogia: do discursivo à estrutura sintática.** <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/263-ensino-dialogico-do-discursivo-a-estrutura-sintatica>> Acesso em: 02/08/2016.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação brasileira.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Guimaraes, E. Sinopse dos estudos do português. Campinas/SP: DL – IEL – UNICAMP. **Relatos Nº1**, Agosto, 1994.

ILARI, R. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna.** Campinas/SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.Php?id_coluna=3. Acesso em: 05/02/2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a Construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

_____ **A coesão textual.** 20. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1960.

MACHADO, A. **A outra perna do Saci.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A.; Dionísio, A. P. **Fala e escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <www.lugaresesaberes.com.br/materialApoio/fala%20escrita.pdf> Acesso em 15/08/2015.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** 1. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto** in BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, E. M. F. S. Teorias linguísticas e a formação do professor de língua portuguesa. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**. Franca/SP. V. 2, p. 28-41, Jan/dez. 2006.

PONDÉ, G. **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.

PORTAL DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA. **Narrativas da tradição oral**. Disponível em: <<http://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/artigo/1245/narrativas-da-tradicao-oral>> Acesso em: 02/08/2016.

SHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. C. B. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

Zumthor, P. Introdução à poesia oral. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COMPARAÇÃO DE TEXTOS

Vamos comparar os dois textos?

O primeiro texto foi escrito apenas para conseguirmos visualizar **Alguns** recursos de sua construção, pois ele pertence à fala. O segundo pertence à escrita. Vamos verificar os recursos de construção existentes neles? Seus efeitos?

Inicialmente, vamos nos lembrar de quando o caso Assombração foi contado por um aluno desta sala. Ao ser escrito, ele perdeu alguma característica?

Assombração

Quando minha vó era pequena, ela xingava muito, aí minha v...minha bisavó falava assim: para de xingar esses nome! Ela falava assim: eu xingo mesmo! Aí no outro dia minha bisavó mandou ela buscar limão para minha bisavó fazer limonada. Aí quando ela foi buscar limão, ela viu uma mulher sem dente com uma mala na mão nu pé de limão mandando tchau pra ela. Aí ela foi lá chamou minha bisavó e : : minha bisavó num tava vendo, era só ela! Aí tá...aí passô...aí quando foi nu outro dia, ela ia tratar dos pintinho... aí ela saiu xingando de novo! Aí quando chegou lá, ela viu um bode vermelho soltando fogo pelo nariz. Aí ela chamou minha bisavó... ela chamou minha bisavó... minha bisavó não ouvia. Aí di tardi ela dormiu, uma cobra enrolou nela, aí minha bisavó chamou o padre. Quando o padre b...acabou di bi... benzer, minha vó...é...três minuto depois a cobra desenrolou da minha vó e foi embora!

(Texto criado oralmente por um aluno da
Própria turma - sexto ano.)

II- Duas novelas de amor

(...)

A mãe já havia chegado, como temia. Deteve-se, calculou a distância, endireitou o corpo e foi passando.

– Silvana!

Dirigiu-se a ela, tentando naturalidade:

– Oi, mãe...

– Onde é que você estava, minha filha?

– No quarto. Por quê?

– Você não estava lá ainda há pouco, quando cheguei.

– Fui um instante até a rua. Puxa, mamãe, você me trata como criança...

– Porque você se comporta como criança, só por isso. Olha aí, de uniforme até agora. Vai trocar de roupa, menina.

Ela ia saindo, mas parou ao ver que o pai acabava de chegar. Correu a dar-lhe um beijo:

– Paizinho, ainda não tinha te visto hoje.

(Fernando Sabino, Duas Novelas de Amor, p. 13)

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE REESCRITA DE PEQUENOS TRECHOS

Nome: _____ **turma:** _____

Você está recebendo alguns trechos de textos feitos pela turma. Vamos aproveitá-los para desenvolver mais as ideias ou deixá-las mais claras.

1- “Era um dia tranquilo estava de noite a mamãe gostava de contar contos e histórias. Já era noite mamãe estava contando a última história ela contou da mula sei cabeça.”

2- “...eu cansei e fui beber um copo de água e quando eu fui ver ás outras encomendas meus dois irmãos mais novos estavam pulando no pula-pula e eu também fui com eles e umas molas se soltaram e eu cai perto da grama.”

3- “As crianças adoravam pular teve um dia, que as crianças estava pulando perto, mas uma menina estava pulando perto do cano e entrou um menino ele deu um mortal e a menina cail. E ela bateu a cabeça nas molas, ela ficou presa estava lutando para sair.”

4- “um dia eu foi para casa da minha avó ai ficou a noite eu fiquei ouvindo barolho de mula ai eu dessi para ver eu deci e continuei ouvindo e era so um cavalo.”

APÊNDICE C – ATIVIDADES DE PONTUAÇÃO E ORTOGRAFIA

DE OLHO NA PONTUAÇÃO

1- Vamos prestar atenção nas vírgulas do texto abaixo. O que elas estão separando?

“Da Amazônia vieram o curupira, o anhangá, a matintapereira, que vira passarinho quando quer, o boto, que atrai as mocinhas para namorar dentro d’água, a boiúna e o mapinguari.”

Do nordeste vieram o quibungo e o capelobo. Da mata Atlântica, a caipora e o gigante bicho-homem. (Machado, Angelo – A outra perna do Saci – Editora Nova Fronteira, 2001, p.61).

2- Agora observe este caso:

Perguntaram ao Saci:

_ O que você vai fazer hoje?

De forma maliciosa, colocando o cachimbo na boca, ele respondeu:

_ Vou espantar cavalos. Vou abrir as porteiras da fazenda para o gado comer a horta. Vou soltar os porcos. Vou quebrar os ovos do galinheiro.

VAMOS ler em voz alta a resposta dele. Teria um outro jeito de escrever essa fala do Saci?

Vamos experimentar encaixar todas as ideias numa única construção?

3- Agora vamos trabalhar com alguns trechos construídos pela turma. Vamos usar as vírgulas adequadamente, inclusive eliminando algumas repetições, como fizemos com a fala do Saci.

a) “Eu e meu irmão estava pulando Pula-pula aí eu caí na mão eu chorei eu bati a minha cabeça na mola eu fiquei presa eu chamei minha mãe.

b) “Eu cansei porque eu estava ajudando a minha mãe e eu cansei porque esta limpando a cozinha e eu fui beber um copo de água gelada e eu tive que pegar um copo um copo de água natural e pus os cubos de gelo.

c) “Num dia ensolarado estava correndo muito cansei fui para casa tomar um copo de suco quando cheguei no jardim vi meus irmãos mais velhos virando mortal fiquei com muita vontade fui brincar também na hora que eu comecei a brincar virei um mortal errado.

Observando a escrita de algumas palavras

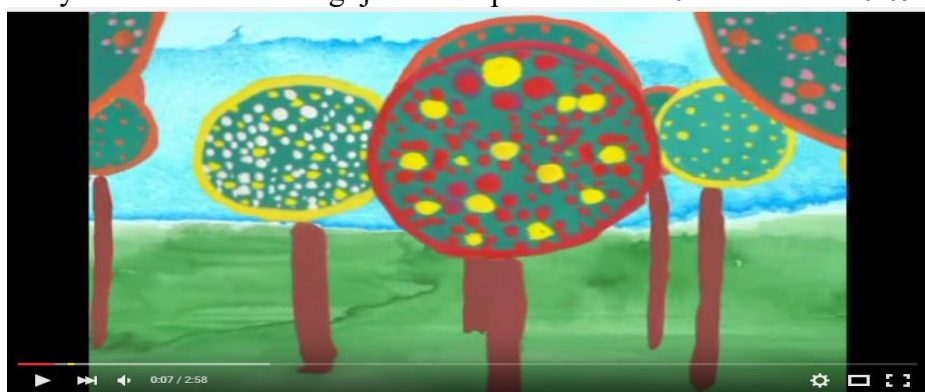
Vamos ler e comparar algumas palavras.

- a) A partida **começou** sem nenhuma jogada sensacional, como se cada time quisesse estudar o outro. Aos 15 minutos, o caboclo d'água **deu** um longo passe dentro da área para o lobisomem, que **matou** no peito e **lançou** bem no canto direito. O tamanduá **tentou** segurar com o rabo, mas a bola **entrou**.” (idem - texto 1).
- b) Ontem, **eu resolvi** um problema de uma amiga sem querer. / **Ele resolve** as atividades da escola antes de ir ao treino de futebol.
- c) **Fique** um pouco **mais** com **a gente**, não quer tomar um pouco **mais** de licor? /O **agente** policial **sente** que necessita de mais dados para o perito realizar a perícia do **crime**.
- d) O **Saci** fez o primeiro gol e **comemorou** muito.
- e) Não **entendi** o que a mulher disse, pois ela estava do outro lado da rua, **mas senti** que ela queria ajuda financeira.
- f) Não gosto muito de casquinhas-de-**siri**, prefiro camarão.

APÊNDICE D – VÍDEOS TRABALHADOS



<<https://www.youtube.com/embed/glijisrBrlC>> postado em: 2012. Acesso: 20/09/2015.



<<https://www.youtube.com/embed/QvVaFEWRaes>> postado pelo grupo Tempo de Brincar em: 2012. Acesso: 20/09/2015.



<www.youtube.com/watch?v=zcQEPXPD-PO> ou

<https://youtube.com/watch?v=923nsj_V2Q4>

Produção da Multirio. Direção: Humberto Avelar. Da Série Juro que vi. Postado em 2013. Acesso: 20/09/2015.

APÊNDICE E – COMPARAÇÃO ENTRE VÍDEOS E TEXTO

Você assistiu aos três vídeos que tiveram o Saci como ponto principal. Durante a exibição dos vídeos, fomos comentando e anotando detalhes sobre cada um. Agora chegou o momento de utilizar essas anotações para completar as solicitações abaixo.

Vídeo 1: música Pererê de Valter Silva – Grupo Tempo de Brincar (2012)

a) Qual é o assunto da música?

b) Qual foi o espaço (lugar) escolhido para encenar a música?

c) Como esse espaço foi apresentado?

d) Quais são as características de Saci, de acordo com a música?

e) O que os dois personagens (garota e rapaz) estavam tentando fazer?

f) Preste atenção nestes três versos: “Continua a bagunçar/ Se esconde lá na mata/ É criança a brincar”. Que julgamento eles estão fazendo sobre Saci?

Vídeo 2: Saci Pererê: por Fabiana Castelo Branco – 2012 – Contos do folclore brasileiro

a) Quem narra a história?

b) Onde ocorrem os fatos narrados? _____

c) Quais são as estratégias citadas por Saci para conseguir pegá-lo?

d) Indique algumas semelhanças entre a música e a lenda.

e) Existe alguma diferença entre os dois textos?

Vídeo 3: Saci: Por Ângela dos Santos – Lenda do folclore brasileiro. Série: Juro que Vi (2013)

Você viu que esse trabalho apresenta uma história (conto) utilizando a lenda do Saci.

a) Onde tudo aconteceu? _____

b) O espaço (lugares) utilizado sofreu algumas mudanças. Por quê?

c) Tanto Saci quanto o criador de cavalos têm comportamentos diferentes durante a história. Vamos dividir isso em três momentos diferentes. Para cada um, você vai indicar a característica principal e justificar a sua escolha.

Personagens	Início	Desenvolvimento	Final
Saci			
Criador de Cavalos			

d) Fisicamente, os dois personagens se transformam também. Quais são as mudanças que cada um sofreu e que chamaram mais a sua atenção? Justifique.

Saci:

Criador de Cavalos:


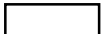




e) Em resumo do que está falando a história?

f) O narrador, bem no final da história, disse o seguinte pensamento: “quando se perde o caminho, há sempre uma segunda chance de se encontrar. É só olhar para dentro de si, recontar a sua própria história, voltar para o começo, se transformar.” Explique-o exemplificando com partes do filme o Saci.

g) Finalizando o nosso estudo de vídeos, indique o que há de semelhante entre o filme, a música e conto Saci.

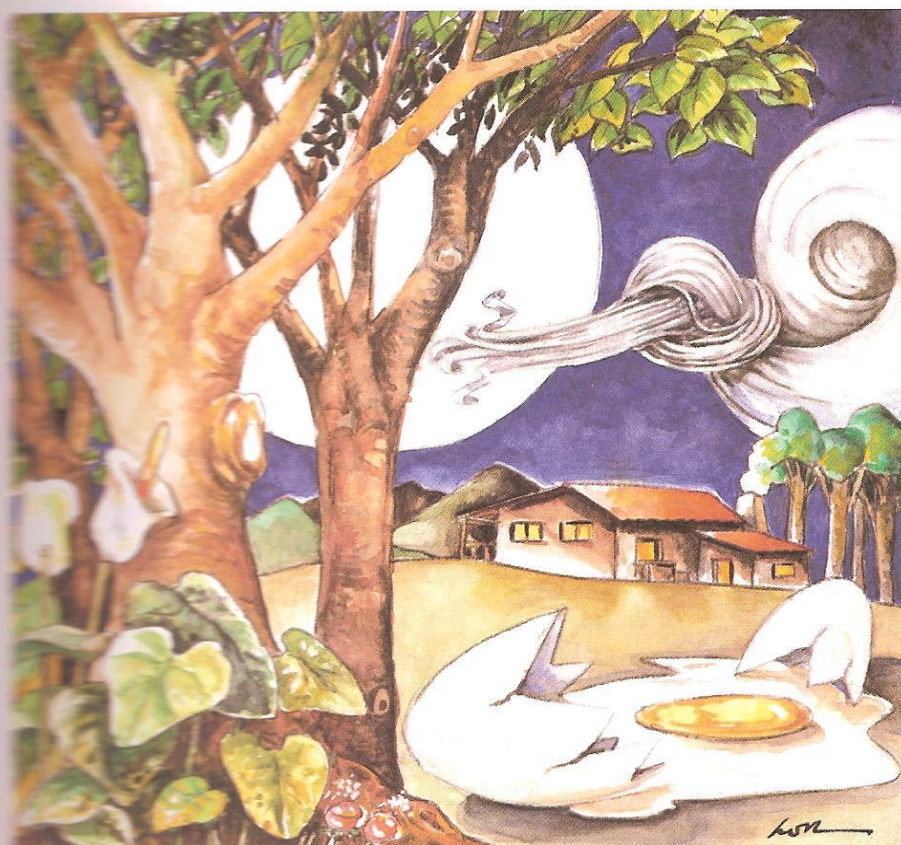
APÊNDICE F– LISTA DE CÓDIGOS PARA CORREÇÃO DE TEXTOS

Tabela de códigos usados na correção dos textos

	problemas de ortografia (troca ou ausência de letras)
	problemas de concordância (nominal e verbal)
	verificar acentuação (ausência ou indevida)
	ausência de palavras
	Ondulações sob as frases – construções confusas
	Ondulações ao lado de uma parte do texto – sequência confusa
P/	fazer parágrafo
T/	colocar travessão
PT/	parágrafo seguido de travessão
/	pontuação
?	repetição de palavras
??	palavra mal colocada ou não compreendida
///	espaço inadequado (não obedeceu as margens)

ANEXOS

ANEXO A – PRIMEIRO CAPÍTULO DO LIVRO A OUTRA PERNA DO SACI

**A PERNA QUEBRADA**

O saci acordou às cinco horas da tarde. Sua mãe comentou:
— Levantou cedo, filho.
— Tenho muito trabalho hoje, mãe — exclamou ele, enquanto procurava seu cachimbo e sua carapuça vermelha. Tenho que espantar os cavalos, abrir as porteiras da fazenda pro gado comer a horta, soltar os porcos e quebrar todos os ovos do galinheiro.

— Isso, filho! Bagunça tudo bem direitinho! Um saci responsável faz é assim mesmo. Se seu pai estivesse vivo, ia ficar orgulhoso de você.

Pulando numa perna só, o saci saiu pela estrada afora procurando os cavalos. Quando a lua começou a aparecer, encontrou-os no meio do pasto. Deu um assovio e, com um salto espetacular, pulou em pé nas costas do alazão. Assustado, o cavalo começou a correr como um doido acompanhado dos outros. Enquanto corria, o saci ia dando nós na crina e na cauda do animal.

— Hi! Hi! Hi! Vai dar um trabalhão para o capataz da fazenda desfazer todos esses nós.

Em seguida, pulou para as costas de outro cavalo, fez a mesma coisa e foi pulando de um cavalo para outro, a todo galope, tudo à luz do luar. Foi quando percebeu que um dos cavalos, o bainho, tinha a sela caída na barriga.

— Santo Deus! — exclamou o saci. — Na certa, alguém ia montado naquele cavalo, a barrigueira afrouxou e ele caiu.

Lembrou-se, então, de que o bainho era o cavalo de João Paulo, o filho do fazendeiro.

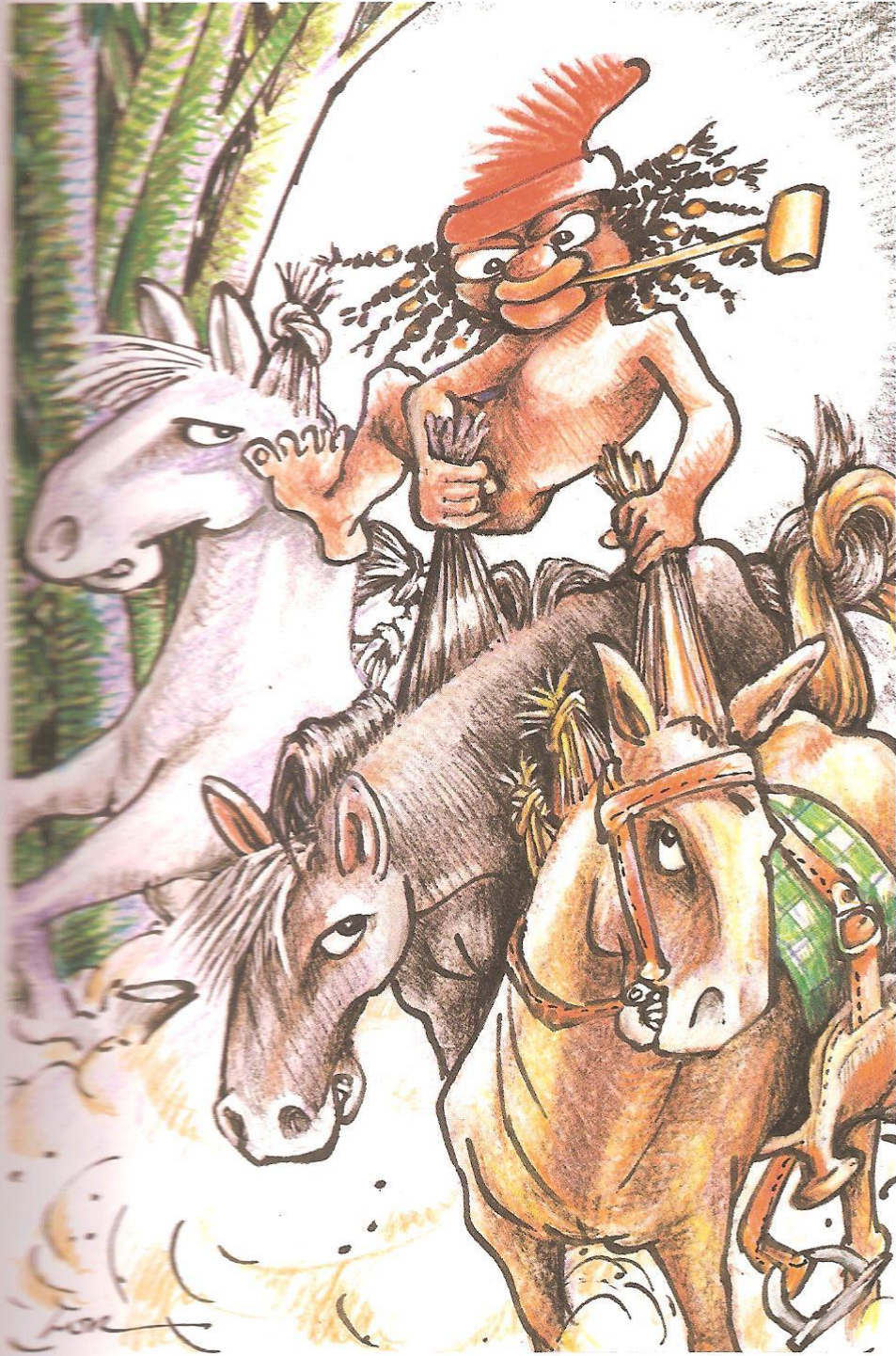
— Será que o menino caiu? Vai ver está machucado em algum lugar por aí.

Decidiu então ver o que tinha acontecido. Saci é bagunceiro, vive fazendo travessuras e brincadeiras, às vezes até de mau gosto, mas tem bom coração. Além do mais, embora nunca tivessem conversado, ele tinha uma certa simpatia por João Paulo e resolveu sair à sua procura. Depois de mais de uma hora pulando por caminhos e estradas, ouviu alguém gritando por socorro. Era o menino. Aproximou-se dele e perguntou:

— O que foi?

Ao ver o saci, João Paulo levou um bruto susto e começou a gritar mais alto ainda.

— Pare de gritar! — exclamou o saci. — Não precisa ter medo. Não vou lhe fazer mal. Eu sei que a barrigueira da sela afrouxou e você caiu do cavalo.



Mais calmo e surpreso de ver que o saci sabia o que havia acontecido, João Paulo falou:

— É! Foi isso mesmo. Eu caí e não consigo andar. Minha perna está doendo muito.

— Deixe-me examiná-la — disse o saci.

João Paulo ficou um pouco receoso de ser examinado por um saci, mas acabou deixando. O saci pegou a perna, apalpou, examinou com cuidado e disse:

— Eu não entendo muito desse negócio de perna, você sabe, só tenho uma, mas acho que a sua está quebrada.

— Eu também acho — disse o menino. — Por isso não consigo andar.

— Vamos! Vou levá-lo para casa.

Colocaram os braços um no ombro do outro e saíram andando bem devagar, dando passos ora com a perna sadia do menino, ora com a perna do saci. Finalmente chegaram à casa da fazenda. Dentro, só estava a avó de João Paulo.

— Santo Deus! Onde você estava? Saiu todo mundo para procurá-lo! — exclamou ela.

— Caí do cavalo e quebrei a perna, vó. O saci me achou e me trouxe.

Logo começaram a chegar as outras pessoas, o capataz, os vaqueiros, os pais de João Paulo, todos querendo saber o que havia acontecido. O pai de João Paulo examinou a perna. O menino gritou de dor.

— Fraturou a tíbia. Uma fratura grave, temos que levar você para a cidade hoje ainda.

— Eu sei, pai. O saci já me examinou e disse a mesma coisa.

Só então perceberam que, no canto da sala, havia um saci. João Paulo o apresentou a seus pais.

— Pai e mãe, este é o meu amigo saci. Ele me socorreu e me trouxe para casa.

O fazendeiro estendeu a mão ao saci.

— Muito prazer.

— Muito prazer, meu senhor. Pererê, às suas ordens.

— Nós somos muito gratos a você pelo que fez pelo nosso filho — falou a mãe de João Paulo.

— Ora, minha senhora, não fiz mais do que minha obrigação.

O fazendeiro estava desconfiado de que aquele saci andava fazendo estripulias na fazenda, mas mesmo assim sentiu uma grande simpatia por ele. Decidiu que João Paulo partiria imediatamente para a cidade a fim de ser medicado. Sua mãe fez rapidamente a mala. As aulas já estavam para começar e ele só voltaria à fazenda nas próximas férias.

O saci acompanhou João Paulo até o carro.

— Tchau, João! Cuide bem dessa perna que é coisa muito preciosa.

— Tchau, Pererê! Quando eu voltar procuro você.

O carro saiu em direção à cidade. Naquele momento começava uma longa e duradoura amizade entre João Paulo e o saci-pererê.



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE
PESQUISA
(Versão de agosto/2011)**

Título do Projeto: A PESQUISA NO PIBID COMO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo de **CASO DE PROBLEMAS DE LEITURA/ESCRITA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM RELAÇÃO AOS ASPECTOS FONÉTICOS, FONOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA, INTEGRADO A PESQUISA NO PIBID COMO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**, porque também participa das atividades desenvolvidas pelo Pibid-UFTM 2013 na sua escola.. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é coletar dados por meio da recolha de produções textuais para o estudo científico dos problemas de ensino e aprendizagens de alunos do Ensino Fundamental e Médio das Escolas públicas de Minas Gerais que acolhem o PIBID. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder a *questionário e/ou entrevista. Também serão recolhidas produções textuais suas, resultantes das atividades que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Pibid-UFTM 2013 e para qual o senhor(a) já autorizou a participação dela.* Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer constrangimento ou risco de exposição da criança (*ou do adolescente*).

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **A PESQUISA NO PIBID COMO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Eu, _____ (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento.

Uberaba,.....//.....

 Assinatura do responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura da criança (*ou do adolescente*) (caso ele possa assinar)
 Identidade (se possuir)

 Documento de

 Assinatura do pesquisador orientador

Este documento só deve ser assinado se estiver acompanhado da lista com nomes e telefones de todos os pesquisadores.

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

Pesquisadora Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa – (34)3318-5523